

Katedra: Primárního vzdělávání
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**POCHOPENÍ NONSENSOVÉHO TEXTU V ZÁVISLOSTI
NA MOTIVACI DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**COMPREHENSION OF NONSENSE TEXT DEPENDING
UP MOTIVATING YOUNG LEARNERS**

Diplomová práce: 11-FP-KPV-0028

Autor:

Lucie LÁNSKÁ

Podpis:

Vedoucí práce: Mgr. Jana Bednářová, PhD.

Počet

stran	Grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
98	8	15	3	70	4

V Liberci dne: 17. 4. 2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie LÁNSKÁ**
Osobní číslo: **P07000500**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Pochopení nonsencového textu v závislosti na motivaci
dítěte mladšího školního věku**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je nalezení didaktických možností nonsensových textů z hlediska imaginace, asociativního myšlení a jazyka žáků mladšího školního věku.

Formou řízené interpretace lze objevit princip asociace a hry se slovy v závislosti na rytmu a rýmu.

Výstupem práce je statistické šetření, které vyhodnocuje vliv motivace žáků na jejich porozumění nonsensu.

Dále hodlám přiložit soubor pracovních listů jako součást diplomové práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

CARROLL, L. Alenka v kraji divů a za zrcadlem, Praha : Slovart, 2005.
ISBN 80-7209-642-7

DVOŘÁK, D. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-556-3

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 1995.
ISBN 978-80-247-1369-4

JANÁČKOVÁ, B. Přehled vývoje literatury pro děti a mládež, Vyd. 1.
Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2009. ISBN
978-80-7414-146-1

PAVELKOVÁ, I. Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2002.
ISBN 80-7290-092-7

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce: **21. března 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2012**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2011

Čestné prohlášení

Název práce:	Pochopení nonsensového textu v závislosti na motivaci dítěte mladšího školního věku
Jméno a příjmení autora:	Lucie Lánská
Osobní číslo:	P07000500

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 17. 04.2012

Lucie Lánská

Poděkování

Touto prací bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Bednářové, Ph.D. za konzultace, podnětné připomínky a podporu při vypracování mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat svým rodičům a nejbližším za umožnění studií a rovněž za podporu a trpělivost v rámci celého studia i při vypracování této práce.

Anotace

V této diplomové práci se zabývám nonsensovou literaturou z hlediska historického i didaktického. Zaměřuji se především na nalezení možností využití nonsensových textů z různých hledisek pro žáky mladšího školního věku. Práce obsahuje také základní přehled českých i světových autorů včetně jejich biografie a základní charakteristiky.

Blíže jsem se pak věnovala také významu těchto textů na psychologický rozvoj osobnosti a některým dalším neméně důležitým faktorům jako je například kognitivní vývoj či imaginace.

V praktické části bylo provedeno statistické šetření, které mělo ukázat, zda je důležitý vliv motivace na porozumění textů u dětí mladšího školního věku a důležitost faktorů, jimiž je nonsens charakteristický.

Dále přikládám i soubor pracovních listů, na kterých jsem uplatnila základní pedagogické i didaktické principy se kterými jsem se seznámila v rámci studia a které uvádím v teoretické části mé diplomové práce. Tento soubor není součástí této diplomové práce, ale je ve formě sborníku pracovních listů.

Klíčová slova: nonsens, motivace, mladší školní věk, osobnost, didaktika

Annotation – English

The title: Comprehension of nonsense text depending up motivating young learners

In this thesis have been dealing with nonsensical literature of historical and didactic. My focus is primarily on the possibility of using finding nonsense texts from different perspectives for school age pupils. The work also includes a basic overview of Czech and foreign authors, including their biographies and basic characteristics

Closer I then gave the meaning of these texts on the psychological development of personality and some other equally important factors such as cognitive development or imagination.

In the practical part were conducted statistical surveys, which should show whether it is an important influence on the motivation of understanding texts at school age children and the importance of factors, which is characteristic nonsense.

In addition, attach a set of worksheets that I have applied the pedagogical and didactic principles with whom I met in the study, which I mention in the theoretical part of my thesis. This file is part of this thesis, but as a collection of worksheets.

Key words: nonsens, motivation, younger school - age, personality, didactics

Anotation - Deutsch

Der Titel: Understanding Nonsense Text abhängig von der Motivation eines Kindes im schulpflichtigen Alter

In dieser Arbeit wurden mit unsinniger Literatur von historischen und didaktischen beschäftigt. Mein Fokus liegt in erster Linie auf die Möglichkeit der Verwendung finden Nonsense Texte aus verschiedenen Perspektiven für schulpflichtige Schülerinnen und Schüler. Die Arbeit enthält außerdem einen grundlegenden Überblick über tschechische und ausländische Autoren, darunter Biographien, und ihre grundlegenden Eigenschaften.

Naher gab ich dann die Bedeutung dieser Texte auf die psychologische Entwicklung der Persönlichkeit und einige andere, ebenso wichtige Faktoren wie kognitive Entwicklung oder Phantasie.

Im praktischen Teil wurde die statistischen Erhebungen, die zeigen, ob es einen wichtigen Einfluss auf die Motivation der das Verständnis von Texten bei Kindern im Schulalter und die Bedeutung von Faktoren, die charakteristisch ist Unsinn ist, sollte durchgeführt.

Zudem legen eine Reihe von Arbeitsblättern, dass ich die pädagogischen und didaktischen Grundsätze, mit denen ich in der Studie, die ich schon erwähnt, in den theoretischen Teil meiner Diplomarbeit erfüllt beworben haben. Diese Datei ist Teil der Arbeit, sondern als eine Sammlung von Arbeitsblättern.

Schlüsselwörter: der Nonsense, die Motivation, der schulpflichtigen Alter, die Persönlichkeit, die Didaktik

Obsah

Úvod	10
I. Teoretická část	12
1. Nonsens v literatuře pro děti a mládež.....	13
1.1 Počátky nonsensu v literatuře pro děti a mládež.....	13
1.2 Podoba nonsensových textů v dnešní době.....	14
1.3 Specifické rysy nonsens literatury	15
1.4 Percepce nonsensu dětmi mladšího školního věku	16
2. Význam nonsensových textů pro psychologický rozvoj osobnosti	18
2.1 Vliv nonsensu na rozvoj kognitivních funkcí dítěte mladšího školního věku	18
2.2 Vliv nonsensu na rozvoj imaginace dítěte mladšího školního věku	20
2.3 Vliv nonsensu na celkový rozvoj osobnosti dítěte	21
3. Nonsensové texty v dětské literatuře ve světové produkci	22
3.1 Nonsens 70. let.....	22
3.2 Nonsens 80. let.....	25
3.3 Nonsens po roce 1989.....	26
4. Nonsensové texty v dětské literatuře v české produkci.....	29
4.1 Nonsens 70. let.....	29
4.2 Nonsens 80. let.....	34
4.3 Nonsens po roce 1989.....	36
5. Nonsens a jeho didaktické využití v dnešní škole.....	39
5.1 Motivace při práci s nonsensovými texty.....	39
5.2 Role učitele a žáka v práci s nonsensovými texty.....	42
5.3 Metody a formy výuky při práci s nonsensovými texty	44
5.3.1 Hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností.....	46
5.3.2 Projekty a samostatné práce.....	47
5.3.3 Diskuse	48
5.3.4 Metoda objevování	49
5.3.5 Učení se z textu a vyhledávání informací	49
5.3.6 Návštěvy, exkurze a jiné	50
5.4 Metody kritického myšlení a nonsens.....	50
5.5 Ostatní faktory důležité pro pochopení nonsensu.....	52
5.6 Didaktické pomůcky vhodné pro práci s nonsensovými texty	54
5.6.1 Učebnice.....	55
5.6.2 Rozmnožované materiály (Pracovní listy)	56

5.6.3 Tabule	56
5.6.4 Vývěsky a tabulky	57
5.6.5 Počítač	58
6. Literárně-vědná akceptace nonsensových textů pro děti a mládež	59
6.1 Oceňované prvky nonsensových textů v literatuře pro děti.....	59
6.2 Prvky nonsensu v oceněných knihách Zlatou stuhou v posledních pěti letech	61
6.2.1 Zlatá stuha	61
6. 2. 2 Oceněné knihy a prvky nonsensu.....	61
6.3 Publikované statě vztahující se k nonsensu	64
6.4 Konference s tématem nonsensu v ČR	66
7. Závěr teoretické části	67
II. Praktická část.....	69
8. Pedagogický výzkum	70
8.1 Obecná charakteristika	70
8.2 Metodologická hlediska pedagogického výzkumu.....	70
8.1.1 Cíle pedagogického výzkumu	70
8.1.2 Formulace výzkumného problému	71
8.1.3 Stanovení hypotéz.....	71
8.1.4 Výzkumná metoda.....	72
8.1.5 Výzkumný soubor	73
8.1.6 Realizace výzkumného šetření	74
8.3 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace.....	74
8.3.1 Statistické vyhodnocení získaných údajů	75
8. 4 Závěr praktické části.....	85
9 Závěr	86
Seznam použité literatury	87
Seznam internetových zdrojů:	91
Seznam obrázků	92
Seznam tabulek	92
Seznam grafů.....	92
Seznam příloh.....	92
Přílohy	93

Úvod

Když se řekne dětství, většina z nás si jistě představí léta bezstarostná, zaměřená na hru, poznávání věcí a svět fantazie.

Bohužel dnešní doba je velmi proměnlivá a vývoj jde neustále dopředu. Je čím dál těžší zaujmout dítě i dětského čtenáře v době moderních technologií se všemi jeho specifiky. Je čím dál těžší hledat nové témata a přístupy, které by pro dětského čtenáře byly zajímavé.

I škola jako instituce, zastoupená učitelem se tak musí neustále snažit, aby pro žáka výuka byla zajímavá, něčím zpestřená a děti by bavila. Stále častěji se setkáváme s problémem, jak u nich vzbudit o probíranou látku zájem. Tuto funkci by z hlediska didaktického měla plnit především motivace.

Motivace se tedy stala jedním z mých hlavních motivů k napsání této diplomové práce. Dalším motivem byla pro mne také tematika nonsensu nepříliš využívána v dnešní literatuře. Toto jsem se snažila propojit a v práci se zaměřuji se na vliv motivace u žáků mladšího školního věku a na porozumění textů s nonsensovou tematikou a jejími prvky.

Teoretickým cílem bylo nalézt počátky nonsensu, specifické prvky a podobu, kterou mají v dnešní době. Zároveň jsem se pokusila o propojení psychologického hlediska s didaktickým a dále se zaměřila na jednotlivé tvůrce. Ne každý s tématy nonsensu setkal a proto bylo pro mne důležité, zda i dnešní četba prvky nonsensu obsahuje. Témata konferencí a ocenění se rovněž stala předmětem teoretické práce.

Praktickým cílem této práce mělo být statistické šetření vyhodnocující vliv motivace žáků na porozumění textu a dalších důležitých prvků, kterými jsou imaginace, hra se slovy či princip asociace.

Na základě této práce jsem se také pokusila vytvořit i soubor pracovních listů, kde jsem využila všechny teoretické poznatky z mé diplomové práce a které by měli pomoci ve výuce a ve kterých jsou začleněny prvky nonsensu, které lze zařadit v rámci běžných hodin či využít je v rámci mezipředmětových vztahů.

Motto:

„ Nonsens není nic, nonsens je zážitek. “

Jiří Weinberger

I. Teoretická část

1. Nonsens v literatuře pro děti a mládež

1.1 Počátky nonsensu v literatuře pro děti a mládež

Dle Chmelíkové (Chmelíková, 1998) jsou v oblasti četby literatury pro děti a mládež zařazovány texty jak zážitkové a poučné, tak i ty, které si samo dítě vybere a dílo je tak předurčeno do této kategorie. Zároveň však tvrdí, že termín literatury pro děti a mládež by měl být blíže a více specifikován, což vidíme například v rozdělení četby podle věku v různých knihovnách.

Samotné téma nonsensu pak v literatuře nemá určité přesné zařazení, ale jisté je, že podle Chmelíkové (Chmelíková, 1998) se řadí do novější doby, samostatnější linii má v literatuře pro děti a mládež od 19. Století. Základem byla francouzská literatura, ze které se pak nonsens prosadil i do jiných oblastí a kultur, především do britské, jak zde autorka uvádí.

Základem pro nonsensovou literaturu můžeme pokládat dle Chmelíkové (Chmelíková, 1998) řadu knih s nonsensovou či jinou experimentální tematikou. Zakladatelem dle autorky můžeme označit Johna Newberryho, který vydal dětská říkadla s prostým rytmem a rýmem, které měly snahu zesměšnit a byly zvukomalebné. Na jeho tvorbu navázal především Lewis Carroll, kdy dle autorky (Chmelíková, 1998) vnáší do literatury pro děti a mládež další důležitý prvek absurdity a snu, stírá hranice mezi poetickým nesmyslem a logikou. Za stěžejní dílo je pak považována Alenka v kraji divů.

Spolu s Carrollem se o začátky nonsensové tvorby podílel i Edward Lear svými Nesmyslnými verši či publikací zvanou Kniha nesmyslů, která jak uvádí Bauer (Bauer, 2007) byla vytvořena na přelomu romantického a klasicistického období a kde se také vyskytly tzv. limericky ¹.

Poté se dle Chmelíkové (Chmelíková, 1998) tematikou nonsensu zabývali i jiní autoři, mezi něž patří například Alan Arthur Milne, jehož příběhy jsou založeny na vymyšlených příbězích medvídky Pú či Arnolda Lobela.

¹ limerick – je zábavný literární poetický útvar, u jehož vzniku stál Edward Lear. Jedná se o pětiverší, kde se první dvojverší rýmuje s posledním dvojverším a mezi tím je verš jiný, má formu A A B B A.

Dle Pospíšila (Pospíšil, 1999) na tyto autory navazuje literatura, v dnešní době velmi oblíbená, autorů J. R. R. Tolkiena, který je jeden z nežijících autorů či Joanne Rowlingová, patřící mezi žijící autory. Je to literatura, kterou bychom spíše zařadili do žánru umělé mytologie, avšak je hodnotná i svými nonsensovými prvky.

V české literatuře pak dle Bauera (Bauer, 2007) můžeme zařadit nonsensovou literaturu a její prvky do období meziválečného, kdy se objevila diskuze o fantazii v pohádkách, zda je dobrá či ne, v období 60. let pak nastala větší uvolněnost, kdy byla především podněcována fantazie, objevil se ve větší míře i humor a hra se slovy. Autor také zmiňuje (Bauer, 2007), že i v 90. letech se téma nonsensu objevilo v tématu s dětským hrdinou ve formě nadsázky či asociace.

Také poezie tvoří nedílnou součást nonsensu. V oblasti poezie nám uvádí autoři (Soldán, L., Hoffmann, B., Urbanec, J., Písková, M., Charous, E., Siegllová, N., 1997) v přehledu literatury autory jako jsou Pavel Šrut, Jiří Žáček či Ivan Wernisch.

Na základě výpovědi těchto autorů lze říci, že od vzniku nonsensové literatury uběhlo již mnoho času, ale i přesto je i se svými charakteristickými prvky oblíbená u čtenářů i dodnes.

1.2 Podoba nonsensových textů v dnešní době

Jak uvádí Chmelíková (Chmelíková, 1998), literatura nonsensu je charakteristická svoji paralelou mezi logikou a nesmyslem. Na příkladu nám autorka uvádí, že nejčastěji se setkáme s prvky této literatury v textech dnešní doby v podobě hry se slovy, prvkem asociace či zcela vymyšleném celém příběhu nebo i s prvky fantazijní literatury, jak uvádí Bauer (Bauer, 2007).

Stejně tak je tomu i u poezie, kde se setkáme v publikaci Janáčka (Janáček, 1997) s tvorbou některých českých autorů. Mezi tyto české autory patří Pavel Šrut, Jiří Žáček a mnoho dalších.

Žáček ve své autorské tvorbě používá spíše hravý rytmus a rým spolu s prvkem asociace a text řazený do určitých tvarů, podobně jako tomu bylo u Morgensterna. Také u něj najdeme často i slangové a hovorové výrazy.

V dnešní podobě se tak setkáme dle Bauera (Bauer, 2007), Chmelíkové (Chmelíková, 1998) i Gajgušové s Kubeczkovou (Gajgušová, Kubeczková, 2004) s nonsensovými texty ve formě básní či prozaických textů a nonsensové texty mají humornou podobu, liší se svoji obsahovou úrovní, použitím metafor, hry se slovy a rytmickou uspořádaností veršů či principu asociace spolu se svoji výjimečností a nevšedností.

Obecně lze říci, že dnešní podoba nonsensových textů je veršovaná s humornou formou, vtípem a nadsázkou. Většina autorů tvoří nonsensové básnické sbírky na principu asociace, hry se slovy a dalšími specifickými prvky této literatury.

1.3 Specifické rysy nonsens literatury

V publikaci Slovník českých spisovatelů (Menclová, Svozil, Vaněk a kol. autorů, 2000) se setkáme s významem nonsensu v podobě hravé básničky, která je určena především dětem, provokuje jejich fantazii a postřeh, především logický. Uvádí, že vznikl z latinského slova non – ne, sensus – smysl, přes anglický výraz nonsense, který znamená nesmysl nebo také hloupost. Proto je nonsense brán jako hra se slovy, slovní hříčky, lehce ztřeštěné příběhy nebo historky obrácené naruby. Nonsense je pak dle autorů tedy otázkou prózy i poezie.

Další význam slova nonsense uvádí i slovník cizích slov kolektivu autorů (kol. autorů, 1996), kdy ho chápou jako lyrickou literární formu, která se podobá grotesce a je to jakýsi nesmysl v negativním slova smyslu.

Další autorky pak uvádějí na příkladu poezie Jiřího Weinbergera (Gajgušová, Kubeczková, 2004) hlavní rysy nonsensu jako expresivní a nespisovné výrazy, hromadění stejných hlásek, používání přesmyček, či metafor, hry se slovy a princip asociace.

Jestliže bychom měli všechny tyto teorie nějak shrnout a ucelit, pak bychom řekli, že jak ve Slovníku českých spisovatelů (Menclová, Svozil, Vaněk a kol. autorů, 2000), Slovníku cizích slov (kol. autorů, 1996) či na konkrétní ukázce spisovatele (Gajgušová, Kubeczková, 2004) je nonsense spolu s jeho typickými rysy chápán jako vyjádření, které je beze smyslu a někdy je až absorudní a podobá se humorné grotesce. Dalo by se říci, že všichni tito autoři chápou nonsense jako něco nevšedního, zábavného a výjimečného. Autoři pak na typických rysech nonsensu staví svůj příběh, ať už prozaicky nebo poeticky.

1.4 Percepce nonsensu dětmi mladšího školního věku

Mladší školní věk je dle Matějčka a Pokorné (Matějček, Pokorná, 1998) charakteristický hlavně tím, že se ve velké míře rozvíjejí duševní funkce a dítě je schopno převzít zodpovědnost za své chování, jednání a práci. Proto dle autorů je schopno i vnímat různé texty a materiály, pomocí nichž ho vzděláváme. Zároveň si z nich vybírá uvědoměle ty, které považuje za důležité. Ale pořád je ještě tento školák trochu dítětem, proto bychom měli do percepčního vnímání opět zapojit hru či aktivní činnost. Dle autorů je to také věk, kdy dítě dozrává, utváří si svou osobnost, ale zároveň je zranitelné.

Percepci dítěte pak Matějček spolu s Pokornou (Matějček, Pokorná, 1998) u dítěte mladšího školního věku uvádějí jako analytickou, to znamená, že dítě vnímá celek rozčleněně a je schopno si ho dát i do souvislostí, což je právě vhodné pro literaturu, čtení a psaní. Zároveň však vydrží pozorně jen třetinu běžné vyučovací hodiny a činnosti, které volíme, by měly být uvědomělé. Jeho nervová soustava není ještě zcela vyvinutá, proto by v práci s literárními texty měla pořád převažovat aktivní činnost a hra, popřípadě skupinová práce, jelikož potřebují v tomto věku vzájemný kontakt pro utváření postojů a možnost kriticky uvažovat a myslet.

V souvislosti s předchozí kapitolou a specifickými rysy se v publikaci Matějčka a Pokorné (Matějček, Pokorná, 1998) setkáme také s tím, že děti v tomto věku sice odklánějí pozornost od pohádek a zaměřují se na hrdinskou prózu, ale důležitý je pro ně smysl pro humor a grotesknost, což je pro zapojení nonsensové literatury ideální. Spolu s nonsensovou literaturou můžeme využít i dětskou fantazii, která je podle autorů již vyvinutá z předchozího předškolního věku a logické myšlení, které se vyvíjí, jim dává možnost porozumět textu a pochopit nesrovnalosti či nesmyslné fráze. I přes to, že děti bývají v tomto věku kritičtější k sobě samým, lze naprosto přirozeně využít jejich spontánnost a hravost, která obohatí i jejich další vývoj, ať psychický nebo v oblasti vědomostí.

Proto je důležité dle autorů (Matějček, Pokorná, 1998) využívat literární texty uvědoměle, číst s porozuměním a využívat kritického myšlení, hry a tvořivosti. Tyto prvky tvoří součást výše zmíněných rysů nonsensové literatury.

Všechny tyto uváděné prvky vycházejí z psychologického hlediska dítěte tohoto věku, proto i percepce je založena na tomto psychologickém vývoji každého jedince se zájmem o literaturu a nonsensové texty.

2. Význam nonsensových textů pro psychologický rozvoj osobnosti

2.1 Vliv nonsensu na rozvoj kognitivních funkcí dítěte mladšího školního věku

Dle Mareše (Mareš, 1998) je kognitivní funkce nebo kognitivní styl charakterizovaný jako způsob, kterým se lidé rozhodují, vnímají, myslí, řeší problémy či uchovávají ve své mysli informace. Mareš (Mareš, 1998) také dále uvádí, že kognitivními styly se zabývá psychologie už posledních 50 let a stále se objevují nové a nové proudy. Mezi významné představitele pak uvádí L.L. Thurstona, R.W. Gardnera, opírajícího se o psychoanalýzu nebo G.A. Kellyho, který se opíral ve svém poznání o vývojovou psychologii. Na závěr autor také dodává, že tyto kognitivní funkce jsou aktivovány během celého procesu učení a mohou jej usnadňovat nebo naopak některým jedincům komplikovat výsledky. Nemáme je dány, ale můžeme je učením zdokonalovat.

Kosíková (Kosíková, 2011) pak na tuto teorii kognitivních procesů a funkcí navazuje, jelikož zde vyjadřuje názor, že jakákoli kognitivní schopnost, kdy je aktivizováno myšlení, řešení a celková schopnost učit se je označována jako soubor schopností čili inteligence. Také zde uvádí, že kognitivní procesy, mezi které patří fantazie, pozornost, paměť a vnímání jsou spojeny s každou osobností a jejími charakteristickými znaky. Rozvoj inteligence pak vidí v přístupu učitele, svébytnosti žáka a jeho autonomii.

V případě jakéhokoli učiva včetně literárních textů a nonsensové literatury zde Kosíková (Kosíková, 2011) uvádí, že na základě citlivého přístupu pedagoga k učebním činnostem či pracovním textům lze obsah zprostředkovat žákovi tak, abychom u něj tyto kognitivní funkce rozvíjeli.

V jedné z dalších kapitol se Kosíková (Kosíková, 2011) zabývá vlivem těchto kognitivních funkcí na osvojení a rozvoj jakýchkoli vědomostí a pojmů. Autorka vnímá vědomost jako nějakou představu nebo pojem a jejich vztah mezi nimi. Osvojování pak chápe jako poznávací proces a dělí ho na tři základní etapy (Kosíková 2011, str.34-36):

1) osvojování vědomostí a vnímání – žák přijímá a zpracovává informace, které mají pro něj význam a čím je toto vnímání přesnější, tím větší je předpoklad, že zůstanou uchovány. Při práci s nonsensovými texty klademe důraz na aktivní osvojení informací na základě představivosti, názorného poznání a řešení problému spolu s experimentováním.

2) správné pochopení a trvalé zapamatování – aby představa o pojmech a představách byla správná, musíme ji upevnit na základě pravidel či vztahů a souvislostí. Teprve následnou aplikací a opakováním může dojít k tomu, aby si poznatky žák trvale zapamatoval. Klademe tak důraz na emoce, motivaci a koncentraci spolu s vlastním úsudkem a názorně obraznou ukázkou v oblasti literárních textů nebo jiných materiálů

3) uvedení poznatků do praxe – v poslední etapě se poznatky propojují s osvojenými, žák si pak uvědomuje jejich vzájemné souvislosti a vztahy a pomáhá tak k lepšímu poznání, zkvalitňování vědomostí a přispívá k lepšímu využití znalostí včetně praktického použití.

V oblasti čtení s porozuměním pak Kosíková (Kosíková, 2011) upozorňuje také na příjem a zpracování faktů, které charakterizují vlastní myšlenkové postupy a samostatnost spolu s tvořivým přístupem a řešením problému. Pak se podle ní jedná o takzvané metakognitivní procesy. Tyto metakognitivní procesy připodobňuje k osvojování kompetencí v současném školském pojetí.

Říčan (Říčan, 2005) upozorňuje ale také na negativní důsledek kognitivního učení, kdy se zde zmiňuje o tom, že malé dítě zpočátku myslí, že dospělý chápe nějakou situaci či nějaký stav, ve kterém se nachází, stejně jako ono samo. Snaha o tvořivost a o zaujetí druhého člověka pak může u něho způsobit kognitivní defekt, který se může projevit i sobeckým jednáním a neochotou ke spolupráci. Dětem pak musíme podávat různá témata odlišnou formou a rozmýšlet volbu jednotlivých metod

Na závěr se pak Kosíková (Kosíková, 2011) shoduje s Říčanem (Říčan, 2005) a zdůrazňují především metodu aktivního činnostního učení a zpracování informací se samostatným objevováním, kdy klademe důraz na hru a tvořivý přístup.

2.2 Vliv nonsensu na rozvoj imaginace dítěte mladšího školního věku

Imaginaci připodobňuje Říčan (Říčan, 2005) k nějakému vjemu či předmětu, protože si můžeme představit jak zvíře, jablko či parfém, tak i bolest, nadšení nebo pohyb ruky. Dle něj je důležité rozlišit představu a vjem. Představa může být něco co se nám zda, i když to jakoby vidíme, cítíme a slyšíme a naopak vjem nepříjemný bychom rádi vnímali jen jako představu. Říčan (Říčan, 2005) zdůrazňuje ovládání představ vůli, ale jen částečně a to tak, že je můžeme buď vyvolat, nebo potlačit.

Funkci představ u dítěte mladšího školního věku Říčan (Říčan, 2005) připodobňuje k přípravě činnosti, kdy své představy necháme volně rozvinout a pak se mohou vytvořit nějaké zajímavé a tvořivé nápady, které nám umožní lépe pracovat a přizpůsobit se činnosti. U dětí i dospělých pak také slouží k vyrovnání napětí, zvládnutí emocí a imaginativní hra může u dítěte představovat náhradní uspokojení potřeb, kterých se mu nedostává nebo se snaží uniknout před skutečností. U některých dětí se často stává, že díky své představivosti mají svůj vnitřní svět, který je pro ně hodnotný tak moc, že se pro něj může stát i světem hlavním. Nepochybně však každé dítě v sobě kousek vnitřního světa, kam se uchyluje před problémy, jistě dle Říčana (Říčan, 2005) má.

Z psychologického hlediska se dle Říčana (Říčan, 2005) v bližším zkoumání přišlo na to, že představa je jakési promítání na plochu, kterého si prohlížíme. Proto je u nonsensové literatury nutné dbát i na grafickou stránku jazyka, čitelnost písma a zaujetí čtenáře to hlavní.

Z hlediska nonsensu je pak důležitá výchova ke čtení s porozuměním na základě představ. Autor (Říčan, 2005) tu uvádí především navození tématu, představy o budoucím jednání nebo hodnoty, na kterých by měl literární text stát. Pak dítě přijme snadněji roli tvůrce a umožní mu vžít se do problémových úkolů a situací navozených pedagogem.

Lze umožnit i řízenou imaginaci, která může vypadat takto (Říčan, 2005, str. 67):

„ Klidně ležte, vnímejte své tělo. A teď si představte, že jste se přenesli kamsi daleko do neznámé krajiny a ležíte tam na louce. Možná tam svítí sluníčko, možná je slyšet vítr nebo slyšíte zpívat ptáky. Pomalu otevřete oči (tam na louce) a podívejte se vzhůru. Můžete zůstat ležet nebo pomalu vstát. Vůbec si nemusíte představovat to, co vám navrhuji a máte volnost. Jestli jste bosí, možná cítíte pod nohama trávu. Rozhlédněte se, možná v dálce vidíte les, můžete se pomalu vydat k němu. Možná dojdete ke studánce. Vnímejte jak příjemně chladí její voda, osvěžte se a můžete se vrátit zpátky na místo, kde jste na louce leželi a přenést se zpátky do této místnosti..“

Pokud dle autora toto s dětmi uděláme, vyplatí se poté zeptat se dětí, jak se cítili, co je překvapilo, co je k tomu napadá a využít tuto řízenou imaginaci i k literární formě, ať už poezii, próze či nonsensové tematice.

Takové představy se dle Říčana (Říčan, 2005) využívají i při psychoterapiích, při různých trénincích rozumových schopností a mnohdy nám pomáhají i rozvíjet psychiku a uvědomit si vlastní psychiku.

Touto představou lze potvrdit, že dítě a jeho rozvoj imaginace opět ovlivňuje i jeho psychologický rozvoj a z hlediska vývojové psychologie je ve fázi poznávání a hodnocení informací. Tyto informace pak můžeme využít i při práci v hodinách literatury.

2.3 Vliv nonsensu na celkový rozvoj osobnosti dítěte

Dle vývojové psychologie se dítě mladšího školního věku snaží začlenit do skupiny a do reálného života, dále se zdokonalují jeho poznávací procesy, snaží se chápat hodnoty a postoje a vnímat autoritu. Musí být také schopné odolávat určitému tlaku okolí a učit se koncentraci.

V tomto období u dítěte dochází k ustálení verbálních znalostí, osvojuje si slovní zásobu, je schopno se vyjadřovat spisovně a gramaticky správně. Je zvyklé komunikovat s vrstevníky a orientovat se v čase. Je ochotné podílet se na společné práci, ale jeho pozornost bývá krátkodobá a paměť spíše mechanická. Později se však tato paměť mění na racionální s logickým úsudkem. Rozlišuje také realitu od fantazie a má představivost, která by se právě v tuto dobu měla u nonsensových textů využívat.

Z hlediska socializačního pak dítě bývá ještě méně impulzivní a snaží se podřídít a vyhovět autoritám, přijímá normy, hodnoty a kritiky a řídí své vlastní chování na základě těchto hodnot, nejen podle očekávání odměn a trestů. Jeho dominantní činnost už není hra, ale učení. Hru bychom ale stále měli používat i k osvojení učiva, jelikož pozornost po několika minutách u takového dítěte klesá (Říčan, 2005).

Celkově je tak dítě s psychologického hlediska utvářeno vlivem vnitřních i vnějších podmínek. Mezi vnitřní podmínky můžeme zařadit především vrozené a zděděné dispozice. Dále to jsou podmínky vnitřní, tvořené výchovou a sociálním prostředím, na kterých se může podílet učitel ve výuce a v literární výchově z hlediska třídění priorit.

Lze tedy poukázat na základě faktů na to, že nonsens má z hlediska psychologického vliv na rozvoj osobnosti dítěte mladšího školního věku.

3. Nonsensové texty v dětské literatuře ve světové produkci

3.1 Nonsens 70. let

Od konce 60. let jsou dle autorů publikace (Soldán, Hoffmann, Urbanec, Písková, Charous, Siegllová, 1997) patrné změny jak ve společnosti, tak v literatuře. Obojí se projevuje míšením kultur a světovostí a toto období je nazýváno často jako postmoderní. V literatuře se objevují parodie, citace a budoucnost je viděna v žánru vědeckofantastické literatury, jelikož i svět se ocitá v situaci, kdy byla prosazována, někdy až násilně, určitá práva a principy.

Dle těchto autorů mezi vrcholná díla doby předchozí a převažující i v době let sedmdesátých patří především romány, jejichž autorem byl Umberto Eco či nositel Nobelovy ceny za literaturu Gabriel García Márquez, jehož próza je jedním z děl takzvaného magického realismu, kdy důležitou roli hraje imaginace. Prolíná se zde také tragika s komikou, reálný svět s vymyšleným, jakýsi určitý typ fantazijní literatury.

Po tom templářském večeru jsem si s Belbem krátce popovídal v bistro, kam jsem už nechodil tak často, protože jsem psal disertační práci.

Pak byl jednou uspořádán manifestační průvod proti fašistickému spiknutí, měl vyjít z univerzity a byli přizváni, jak se to tehdy dělávalo, různí antifašističtí intelektuálové. Policiejní šiky byly nápadně okázalé, budilo to však dojem, že došlo k dohodě a že nebudou zasahovat. Tehdy se to stávalo často: průvody sice nebyly povolené, pokud se však nic vážného nestalo, síly veřejného pořádku jen přihlížely a dbaly na to, aby levice nevzkročila (každá strana měla ve městě své prostory) na území pravice ve středu Milána. Za třídou Augusto a kolem náměstí San Babila právě sídlili fašisti. Při překročení hranic nastala vždycky mela, jinak se ale nic nedělo, tak je tomu i mezi krotitelem a lvem. Většina lidí si myslí, že zlý lev chce napadnout krotitele, a ten že jej prasknutím biče nebo výstřelem z pistole zastraší. Omyl: když lev vejde do klece, je jednak sytý a jednak pod narkotiky, takže ho ani nenapadne, aby někoho napadal. Jako každá šelma má svůj bezpečnostní prostor, mimo který se může dít cokoliv, a vůbec to s ním nehne. Krotitel mu do toho prostoru vkročí, lev zavrčí a krotitel praskne karabáčem a zároveň o krok ucouvne (jako by naopak nabíral rozběh) a lev se uklidní. Revoluci je možno jen předstírat, ale i to má svá pravidla.

Obrázek 1: Umberto Eco, Foucaultovo kyvadlo, str. 121

Na americkém kontinentu se jednalo především o nástup básníků, kteří využívali hudbu a písničky ke své tvorbě, především pak folk, jak tomu tvrdí Pospíšil a kol., 1999). Doba také umožňovala vystoupit menšinám jiného etnického původu, mezi něž patřili Afroameričané či Hispanoameričané. Poezie se také týkala ženského prvku a nejen mužského jako tomu bylo doposud.

I literatura britská vychází v tomto období dle Kobra (Kobr, 2011) z literatury americké. Největším básníkem této doby se stal Ted Hughes, který tvořil i v letech osmdesátých. Svou poezií se přibližoval přírodním motivům spolu s důrazem na recitaci a mýtus jako takový. Do popředí literatury této doby se dostává i experimentální poezie.

Francouzská literatura pak dle Kobra (Kobr, 2011) čerpá z básní Apollinaira, Éluarda a Aragona a řada z nich byla s nástupem šansonu zhudebněna. Kladl se důraz především na nápaditost, fantazii, smysl pro hru a ironii. Těmito všemi znaky se vyznačoval především Jacques Prévert, který je dodnes nejčtenějším autorem.

Snídaně

Nalil kávu
Do šálku
Nalil mléko
Do šálku s kávou
Vhodil cukr
Do bílé kávy
Malou lžičkou
Zamíchal
Dopil bílou kávu
A postavil šálek
Beze slova
Zapálil si
Cigaretu
Dělal kroužky
Z kouře
Oklepal popel
Do popelníku
Beze slova
Bez pohledu
Vstal
Dal
Klobouk na hlavu
Oblékl si plášť do deště
Protože pršelo
A odešel
Do deště

Obrázek 2: Prévert Jacques, *Jen tak*, str. 101

Asi nejrozsáhlejší literaturou této doby se stala literatura sovětská. Na konci 60. let a počátku 70. let se v sovětské literatuře objevilo potlačování kritické literatury a prosadila se próza vesnická, která byla zastřena kritikou tehdejšího systému ve společnosti. Vesnická próza byla hlavním prvkem literatury po celá léta sedmdesátá. Autoři, kteří tuto literaturu propagovali, spojoval především tradiční způsob života. Byli jimi Vasilij Šukšin a Vladimír Soluchin. Tito autoři zde žádné prvky nonsensu neměli, ale Valentin Rasputin, nejvýraznější autor, ve svých povídkách obsáhl prvek kritiky a zamyšlení nad smyslem života (Soldán, Hoffmann, Urbanec, Písková, Charous, Siegllová, 1997).

V návaznosti na všechny druhy literatury lze dle Bauera (Bauer, 2007) či Kobra (Kobr, 2011) posoudit, že na dějiny literatury let sedmdesátých a jednotlivých tvůrců měli především zásadní vliv společenské či politické události, vývoj kultury a také myšlení lidí. Velká část literatury let sedmdesátých pak převládá do let osmdesátých.

3.2 Nonsense 80. let

Ve spojených státech je dle Pospíšila (Pospíšil a kol., 1999) poezie let osmdesátých spojena především s novými směry a takzvanými jazykovými básníky, kteří využívali metod z let minulých a to především postmodernismu. Básníci zkoumali možnost jazyka a řadu z nich ovlivnila poezie orientovaná performačně a kombinují zde různé druhy médií. Jejich poezie je založena na zaujetí diváků.

Od let sedmdesátých působí až do této doby dva nejvýznamější básníci, ke kterým patří Brian Pattern a Tony Harrison, Harrison pak dále tvoří i v letech devadesátých a v současnosti je považován za nejvýznamějšího básníka Anglie (Kobr, 2011)

Ve Francii dle Bauera (Bauer, 2007) převažuje i nadále proud, který klade důraz na nápadité a něčím zajímavé básnické prvky, spolu s hravou formou textu. Francie přispěla i k nové tváři své země svým novým románem, absorudním divadlem a mnoha dalšími věcmi, které byly obdivovány nejen v těchto letech. Objevuje se zde prvek surrealismu, který rozvinul řadu básnických technik, mezi něž můžeme zařadit automatické psaní, narušování klasických racionalistických přístupů a nejdůležitějším prvkem bylo jiné vnímání skutečnosti z pohledu snů, důraz na smysly a jejich vyšinutí na kterém se podíleli i omamné látky a důraz na improvizaci a hru (například losováním slov z klobouku). Často byl také užíván společně s těmito prvky humor a provokace. Tato částečná revoluce měla být prostředkem pro dobytí lepšího postoje k této literatuře. Hlavním představitelem tohoto hnutí byl André Breton, jehož básně byli oceňovány, stejně tak jako jeho romány plné snů, šílenství a záhadných bytostí, jako je Nadja.

V ruské literatuře nastala v 80. letech dle autorů (Soldán, Hoffmann, Urbanec, Písková, Charous, Siegllová, 1997) hlavní změna ve smyslu vymizení cenzury, stranického dohledu nad literaturou i celou kulturou a publikována byla také i díla, která byla z ideologických důvodů zakázána. V literatuře se objevují díla vzniklá v dřívější době, ale byla považována za nové texty. Mezi ně patří i romány Borise Pasternaka, Michaila Bulgakova nebo Alexandra Solženicyna. V poezii převládá novodobá poetika ve znamení postmodernismu, byla zde především upřednostňována hravost a ambivalentnost. Objevovala se ve smyslu narážek a i v sovětské literatuře se stalo slavným absorudní drama.

Význačnou zemí pro nonsensovou tvorbu byla dle těchto autorů Německá republika. Z hlediska historického se však v této době rozlišovalo, zda jde o autory z Německé demokratické republiky nebo z Německé spolkové republiky. Mezi nejznámějšího prosazujícího se autora těchto let řadíme Christopa Heina, uuznávaného prozaika a dramatika a který na sjezdu spisovatelů vystoupil s kritikou cenzury tehdejší doby. Ve Spolkové republice Německo se prosadilo daleko více autorů, především v oblasti divadla a dramatu. Mezi představitele můžeme zařadit například Botha Strausse.

Obecně lze tedy zhodnotit toto období za období uvolnění a rozvoje literatury zakázané u sovětských autorů a u autorů ostatních k rozvoji literatury stávající. Některé tendence přetrvaly i do následujících let než došlo k zásadní obměně literatury.

3.3 Nonsens po roce 1989

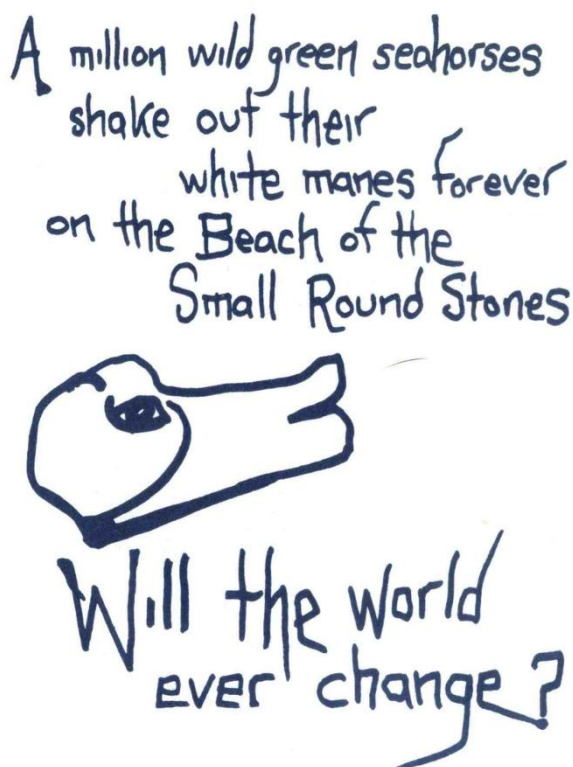
Literatura na konci 20. století a na začátku 21. století je velmi bohatá svou literární tvorbou i zaměřením a je velmi těžké jí podrobně zmapovat, jak uvádí ve své publikaci Kobr (Kobr, 2011).

Dle autora (Kobr, 2011) zde převládají různé literární žánry a postupy a převládají i různé druhy literatury, at je to literatura dobrodružná, vědecký román, povídka nebo horory. Spisovatelé v Americe či v Evropě pak začínají zpracovávat díla významných autorů, objevuje se televizní či muzikálové ztvárnění nebo se obnovují některé divadelní hry.

Kobr (Kobr, 2011) zde poukazuje na formu takzvaného antirománu, která vznikla již v 50. letech 20. století ve Francii. Tato forma opět začíná být oblíbená i u dnešních autorů a jedná se o odmítání psychologického rozboru postav a ty prostředky a postupy, které jsou v tradičním románu, se začínají nahrazovat formálními pokusy. Místo vyprávěče pak Kobr (Kobr, 2011) uvádí, že se setkáme spíše s hrdinou v podobě muže a ženy a vyprávěč rozmlouvá přímo s hlavním hrdinou.

V divadelní tvorbě se dle Kobra (Kobr, 2011) objevují hry bez souvislého děje, dramatické dialogy a převažuje modelovost. V tvorbě básnické pak autor (Kobr, 2011) považuje za důležitý rozvoj počítačové techniky a využití výtvarného umění k básnické tvorbě. Tematika pak bývá bohatá a týká se oblastí přírodovědné, životopisné i literatury faktu.

Mezi nejznámější básníky této doby dle autora (Kobr, 2011) patří především Lawrence Ferlinghetti, který tvořil již od 50. a 60. let 20. století a řadil se mezi takzvanou zbitou generaci, která kladla důraz na zklamání ideálů, a smysl života se pokoušeli najít ve svém nitru. Ferlinghetti navazoval na tvorbu Walta Whitmana, který byl považován za zakladatele moderní poezie. Ferlinghettiho verše jsou uvolněné, plné přirovnání, bez větších metaforických prvků. To vidíme i na ukázce jeho básně.



◀ Milión divokých zelených mořských koníků
věčně roztrásá
bílé hřívy
na pláži
z malých oblázků

Změní se
kdy svět?

Na jiném dalekém břehu
dákinky v bikinkách —

A bylo světlo
tam
kde bylo tělo

Znova na pláži v Bixby
medituji o božských vzorech
svobodné vůle —
o pulcích
svolných vzdát se
ocasů

Obrázek 3: Ferlinghetti Lawrence , Čtu básen která nekončí, str.108-109

Některé země byly dle Kobra (Kobr, 2011) také rozděleny železnou oponou a proto se literatura v některých zemích po roce 1989 vyvíjela velmi odlišně. Francouzskou poezii uvádí autor (Kobr, 2011) jako zprvu čistě symbolistickou, jejímž hlavním představitelem byl básník a prozaik Henri Barbusse a v dnešní době se v této literatuře setkáme spíše s prvky uměleckými a čistě subjektivními. Mezi novodobě představitele této literatury řadíme stále přetrvávající a znovu vydaná díla Jacquese Préverta či Marcela Prousta.

Literatura národů střední a východní Evropy se pak dle Kobra (Kobr, 2011) zabývá především současností a také specifickou situací své země. Básnické sbírky ve své publikaci u severských zemí autor (Kobr, 2011) neuvádí, ale zmiňuje se především o spisovatelce, již je Anja Kauranenová.

Sovětskou nonsensovou literaturu proslavil dle Kobra (Kobr, 2011) především Daniil Charms, jehož úroveň nikdo podobný zatím nedosáhl, prozaiků je však v této zemi velmi mnoho a jejich díla jsou stejně jako v minulosti velmi hodnotná. Stejně tak je tomu i v německé současné poezii. Zakladatelem nonsensové literatury zde byl Christian Morgenstern, jeho úspěch tkvěl především v groteskní, sporné a nesmyslné lyrice.

Jeho úspěch byl daný něčím novým, jak se zde Kobra zmiňuje (Kobr, 2011). Zároveň ale klade důraz na prvky symbolismu, absurdity a nadsázky v dnešní básnické německé tvorbě.

V současnosti převažuje dle Kobra (Kobr, 2011) především literatura vědeckofantastického žánru, dívčí četba a fantazijní prvky. Autor mezi ně řadí například Rowlingovou, Tolkiena či Nostlingerovou.

Na základě těchto poznatků můžeme říci, že zatímco v české literatuře se nonsensová literatura rozvíjela a objevilo se mnoho nových autorů, v literatuře světové tomu tak příliš nebylo. Objevili se sice nové, zajímavé a experimentální prvky, ale úspěchu z let minulých zatím tento typ literatury nedosáhl. Literatura čerpá především z prvků autorů let předešlých. Je však vidět, že literatura jednotlivých zemí je rozmanitá.

4. Nonsensové texty v dětské literatuře v české produkci

4.1 Nonsens 70. let

Literatura byla v těchto letech označována jako „normalizační“ a znamenala především návrat k normálnímu fungování, kterou někteří pochopili jako návrat k demokracii. Tento odpor pak byl násilně zlomen. Někteří autoři byli trestně stíháni za podvracení republiky. Některé literární organizace, jako například Seifertův Svaz českých spisovatelů, byly rozpuštěny. Státní bezpečnost pronásledovala i protisocialistické umělecké projevy, hlavní vládnoucí strana se zbavovala tvořivých a myslících lidí, kteří se snažili o jakoukoli reformu. Významní spisovatelé přišli o práci a někteří z nich emigrovali za hranice. Svoboda slova, která byla postihována znamenala zákaz časopisů a smělo se psát jen o povolených tématech. Zákaz byl i ze strany knih, které byly vyřazeny z knihoven a cenzura byla i ze strany publikování autorů (Lehár, Stich, Janáčková, Holý, 2006).

V próze jako takové se dle předchozích autorů pak můžeme setkat i s přetvářkou a hrou, které uvádí jako základní životní postoje v románu *Simulanti* Milan Pávek. Ve veřejné literatuře jsme se mohli setkat i s tématem smlouvy s ďáblem vyjadřující tuto politickou situaci v naší republice. Literatura se pak začala štěpit na několik základních proudů. Jedním z nich byla literatura domácí veřejná, takzvaná samizdatová a zahraniční. Každý tento proud měl své nadšence a čtenáře a typické hodnoty a normy. Obyvatelstvo bylo rozděleno do několika proudů dle jejich hodnotových zájmů.

Nejlépe na tom dle Lehára, Sticha, Janáčkové a Holého (Lehár, Stich, Janáčková, Holý, 2006) byla domácí literatura vydávaná ve státních nakladatelstvích. Její autoři mohli plně publikovat a neměli existenční problémy, avšak neměli publikační svobodu jakou by si představovali. Do jejich děl, námětů a stylu psaní i jazyka naplno pronikala cenzura. I přesto však vznikla plnohodnotná díla autorů jako je Nezval, Kainar či Jan Lopatka, který upozorňoval na to, že alegorie na socialismus, hra se slovy či náhražky nesmí být příliš viditelné a tyto nároky na spisovatele jsou jako nadlidský výkon.

K večeru jsem šel na Kampu. Blízko je voda. Sedl jsem si na schody k vodě a čekal jsem výra. Když nepřicházel, hrál jsem si na slaměnou hlavu. Když bylo právě „Slaměná hlava vzhůru!“, bodl mě někdo kopím. Ihned jsem udělal: „Slaměná hlava dolů!“ a podíval jsem se na loket. Měl jsem na něm pupen a pátilo to. Výr mi vypověděl souboj! Dal jsem si klobouk před oči a čekal jsem. Blízko u ucha mi to udělalo fííí! Byla to kulka a hvízдалa. Kdykoli mi to pak zahvízdalo u ucha, ohnal jsem se slaměným kloboukem, abych zachytil kulku. Pro jistotu jsem pak udělal: „Slaměná hlava dolů!“ Vtom jsem uviděl mračno. Výr proti mně poslal mračno. Byli to komáři. Ihned jsem jim vypověděl souboj. Na klobouku byla šňůrka. To jsem dosud nevěděl. Roztočil jsem tedy klobouk jako laso a chytal jsem jím mrak. Mrak se vždycky rozprchl. Zase jsem dostal ránu kopím. Chytal jsem znovu mrak. Vtom letělo něco velikého. Byl to výr proměněný v mūru. Ihned jsem mu vypověděl souboj. Vyskočil jsem a máchl kloboukem. Zůstala mi v ruce prázdná šňůra. Klobouk letěl velkým obloukem. Mračno za ním. Pak ho mračno odneslo. Neslo ho chvíli. Když ho přestalo nést, padl do vody.

Vtom se lidé vraceli z výletu. Hudba hrála esta, esta. „Esta ký to den!“ To bylo strašné. Ihned jsem šel domů a vzal jsem si baret. Pak mě bolela hlava. Napsal jsem si do sešitu:

„Esta ký to den!“

a četl jsem nápis od konce. Napsal jsem:

„Nedotýkat se!“

Obrázek 4: Nezval Vítězslav, Anička skřítek a slaměný Hubert, str.25

Témata se na základě tvrzení těchto autorů pak obracejí spíše k intimnímu životu, soukromí a rodinným problémům. Také se upouští od neosobního pohledu vypravěče a dochází tak k jistému uvolnění. Romány ženských autorek plnili funkci oddechové literatury a humoristická próza postrádala satiru, kterou byla do té doby charakteristická. Jedinou výjimkou byl Miroslav Skála, který ve svých dílech spojoval humor s groteskními a fantaskními prvky spolu s jazykovou komikou.

Básníci této doby se zabývali především kladnými životními hodnotami, reagovali na lidské smysly a odvraceli se od chmurné poezie, na kterou reagovali. I Jiří Žáček stavěl ve svých dílech na osobním prožitku, radosti i strasti života a v jeho dílech měl velký význam humor, písničky a verše pro děti jako například v díle *Aprílová škola* (1978) nebo i jiné sbírky, které se vyznačovaly charakteristickými jambickými čtyřveršími (Bauer, 2007).

Halí, belí

Halí, belí, halí, belí –
já mám slona pod postelí,
je to slůně kapesní,
ale zato hodně sní.

Halí, belí, halí, belí –
čím ho krmím? Petrželí!
Spořádá jí hromadu,
pak se svalí dozadu.

Já mám slona pod postelí,
vejde se tam skoro celý –
jenom chobot čouhá ven,
když mi přeje dobrý den.

Obrázek 5: Žáček Jiří, *Aprílová škola*, str.52

V samizdatu a v exilu tvořili především Seifert, Skácel nebo Mikulášek a až v dalších letech se některá z jejich nových děl objevila na pultech knihkupectví. Seifert se však podepsáním Charty 77 dostal do problému a stal se méně uznávaným. Mikulášek pak ve svých dílech používá barevnou symboliku a vlastní uměle vytvořený jazyk. Ve srovnání s těmito dvěma autory se Skácel méně zaměřuje na autorský subjekt a jeho díla jsou plná úzkosti a osamělosti, které se prolínají s obrazy krajiny a magického světa. Používá hry se slovy, která se projevuje delšími mezerami mezi slovy uvnitř verše a je příznačná svým rýmem, sonety a čtyřveršími (Lehár, Stich, Janáčková, Holý, 2006).

Jsou krajiny, kde děti ještě vlakům mávají.

Vždycky jsme malinko smutní
na malých nádražích,
kde nikdo nečeká.

Najednou máme bílou duši z bezu,
najednou je v nás příliš z člověka.

Obrázek 6: Skácel Jan, *Hodina mezi psem a vlkem*, str.17

Samizdatová literatura pak dle Lehára, Sticha, Janáčkové a Holého (Lehár, Stich, Janáčková, Holý, 2006) chtěla vytvořit nezávislou kulturu a šířit ji mezi čtenáře. Zakládali se i různé edice, z nich Petlice patří mezi nejznámější. Rozmach samizdatu nastal v období konce 70. let a vzniku Charty 77. Objevila se některá další vydavatelství a vznikla i některá literární periodika jako byla Obsah či Kritický sborník. I bez většího rizika se směly některé knihy překládat a překlady vydávat (např. Pavel Šrut, Wernisch) a literatura té doby začala prosazovat literaturu jiného chápání a prosazovat v ní i své názory.

V několika dalších letech se v poezii objevilo především téma paměti. Řada autorů jako byli Juliš, Hauková nebo Šiktanc se dostali do popředí. Nejznámější jsou Šiktancova díla typická svými mytickými archetypy v díle Modlitba k bohyni paměti v Adamu a Evě (1968) či jeho jambické verše mísící se s metaforami, narážkami a prvky lidové řeči. Známý je také jeho motiv bezčasí a všivého času, jehož směr byl ztracen (Bauer, 2007)

A

šli a šli.
A nahlas modlili se.
A v mlázích jeleni a bludné
lodi v dálkách basově zpívaly, až
trhal sebou sad. A zmiže řetízkové
smetaly návrší, až kraj byl samé kosti.

Nesl ji

v náručí.
A větry nad světem
zeleně hvízdaly a mokře bily je,
jak by se vdávaly, jak by se ženily
metličky z parních lázní. Pršelo do moří.
A déšť se topil dřív, než stačil sám být z vody.

Obrázek 7: Šiktanc Karel, Adam a Eva, str.62

Zcela jiný je pak dle Bauera (Bauer, 2007) pohled Pavla Šruta v jeho básních, které se opírají o obrazná pojmenování, nedůvěru k životu a slovu, někdy jsou až ironická a většinou přecházejí do nonsensu hlavně díky svým obsahem, rytmickou hrou a naivitou.



Obrázek 8: Šrut Pavel, Pan Kdybych hledá kamaráda, str. 48

Naopak exiloví autoři měli výhodu v podmínkách pro psaní, zároveň tvořili bez cenzury, tlaku a měli více informací o tehdejší době ve světě. Největší exilové vydavatelství bylo v Torontu a i přes mnoho výtisků byly jejich náklady menší než by byly v Čechách. Poezie měla ještě větší problémy, Někteří autoři tak svůj zájem přesunuli do jiné oblasti nebo začali psát v jiném jazyce. Typickými představiteli jsou Milan Kundera či Ludvík Aškenazy. Proto také literatura byla z hlediska uměleckého i tematického různá. Téma paměti se objevuje v tomto období také i u některých básníků, jako byl Ivan Blatný a Milada Součková. Ivan Blatný v exilu i zůstal a ze strachu před komunistickými agenty se nechal hospitalizovat s duševní nemocí na klinice. V té době také psal básně, ale zřízení je vyhazovali, až je našla ošetřovatelka, která se postarala o jejich vydání. Charakteristické jsou zde asociace a přechody z češtiny do jiných jazyků. Po Blatném se objevilo ještě několik autorů, jako byl Viktor Fischl či Ivan Jelínek, který je známý svými krkolomnými a slovními spojeními (Lehár, Stich, Janáčková, Holý, 2006).

HOVORY VESMÍRU

Nepamětnost země.
Až na nebeklíče
padající ze mne
pro vážnost hříček.

* * *

Hlína nepamatuje
mé maso ani kosti.
Prst se raduje
– tu radost nevystojím –
z dětské příchylnosti
své i mojí.

Tou ji zbrojím
navzdor zlostí.

Obrázek 9: Jelínek Ivan, *Básně I*, str. 327

Také v oblasti divadla se podařilo v některých hrách uniknout do minulosti a i přes omezení tvorby se podařilo napsat hry, které měli světový úspěch, především hry Kohouta a Havla. V této době jsme se stále ještě mohli setkat s lyricko-existenciálním a absorudním dramatem. V Semaforu vznikla a hra Kytice dle balady Karla Jaromíra Erbena a improvizace spolu s hudbou a zpěvem se stala u diváků oblíbenou (Bauer, 2007).

4.2 Nonsens 80. let

Jediné povolené sdružení - Socialistický svaz mládeže, který byl již od let sedmdesátých se stal jakýmsi formálním spolkem pro vznik různých skupin muzikantů, divadelníků nebo i ochránců přírody. Díky politické situaci se objevila myšlenka míru a lidských práv, která se objevovala i v poezii. Tato generace měla pocit prázdna, osamění a ironie či snové a jiné opojení a všechna tato témata se objevovala i v dílech (Soldán, Hoffmann, Urbanec, Písková, Charous, Siegllová, 1997).

V těchto letech vznikl i sborník mladých autorů, mezi nimiž se objevil Petr Placák a Jáchym Topol. Topol se proslavil zejména svými sbírkami veršů, kde se objevuje téma ohrožení a vulgarismy spolu se spisovnými a knižními výrazy (Bauer, 2007).

S tématem oživení literatury se v těchto letech do státních nakladatelství vrací ze samizdatu a exilu díla Seiferta, Skácela či Kundery. Zejména v dílech Kundery se objevují rysy postmodernismu, jako jsou multikulturalita, jedinečné chápání světa a nespoutanost.

V básních vítězí hravost, stylová různorodost, v ostatních dílech se přidávají citace a přepis starších děl a díla, která jsou zábavně sdělována čtenáři a mají dvojí významovou rovinu se dostávají do popředí. Autoři často v dílech líčí také násilí, sexuální témata a bizarní úchylky (Bauer, 2007).

V dramatické a divadelní oblasti se dle kolektivu autorů (Lehár, Stich, Janáčková, Holý, 2006) v těchto letech setkáváme se jmény dvou experimentálních dramatiků – Karlem Steigerwaldem a Danielou Fischerovou. Fischerová se proslavila svými historickými tématy ve kterých rozvíjela ctnost a odpovědnost. Naproti tomu Steigerwald se inspiroval situační komikou a fraškou a zabývá se více realistickými tématy. Také v malých divadlech se objevila snaha o oživení absurdního dramatu a oblast divadla obohatili i členové divadla Sklep – Tomáš Vorel či Otakar Schmidt.

V druhé polovině osmdesátých let se objevili politické reformy Michaela Gorbačova a díky změnám ve svazu spisovatelů došlo k většímu uvolnění literatury se snahou reformovat literaturu a navazovat kontakty s literaturou exilovou. K tomuto sblížení přispěli především setkání vydávaných a zakázaných autorů v Praze u příležitosti znovuotevření PEN-klubu a v Brně na akci zvané Otevřený dialog (Bauer, 2007).

Vedle divadel se tu dle Bauera (Bauer, 2007) objevila nastupující generace mladých básníků. Navazovali na poetiku Žáčka či Sýse a Černíka. Střediskem celé této poezie byl cyklus Zelené peří, který organizoval Michal Kovařík a nahrazoval střet názorů a polemiky v publikacích.

V generaci básníků osmdesátých let se objevilo několik básníků a básniček jako byla Svatava Antošová, Ivo Šmoldas či Miroslav Huptych. Tyto autory spojovalo především téma etiky ať už v tvorbě nebo v samotném běžném životě. Kladli důraz na metafory, smyslovost a existenciální otázky. Kromě toho v této době vydávají i autoři známí z let sedmdesátých jako je Jiří Žáček, Pavel Šrut a ostatní (Lehár, Stich, Janáčková, Holý, 2006).

Osmdesátá léta jsou dle Bauera (Bauer, 2007) obdobím vzniku písničkářů mezi nejznámější patří Jan Žalman Lohonka, Wabi Daněk či Jaromír Nohavica inspirující se lidovým folklórem a nové rockové skupiny a folkové zpěváci.

Protože před listopadem 1989 docházelo k oslabování režimu, lidé se vzbouřili a snažili se bojovat za lepší budoucnost, jak v oblasti politiky, tak i literatury. Dny sametové revoluce byli velkou událostí v našich dějinách a znamenali převratné změny spolu s vítězstvím demokracie a to i v literatuře.

4.3 Nonsens po roce 1989

Nejnovější literatura dnešní doby vyhlíží stále jinak a je to stále trvající proces, proto je těžké ji nějak přesně utřídit, pojmenovat a vymežit. Po listopadovém převratu se změnilo vše a stejným mezníkem byl listopad 1989 i pro literaturu. Zmizela cenzura, zákazy a zásahy v různých podobách a literární tvorba tak mohla vznikat bez jakýchkoli bariér. Svaz českých spisovatelů zanikl a vznikla takzvaná Obec spisovatelů, která sdružovala všechny spisovatele bez rozdílu. Vedle ní vznikla i další různá sdružení podílející se na začlenění spisovatelů do literatury (Lehár, Stich, Janáčková, Holý, 2006)

V nakladatelstvích se dle předchozích autorů vydávali knihy, časopisy i odborné publikace. Vznikla ještě další řada nových nakladatelství a zanikla některá tradiční (Odeon, Československý spisovatel). Vznikají literární ceny, které oceňují původní tvorbu i překlad a které udělovalo Ministerstvo kultury, existují také další neméně významné literární ceny Jaroslava Seiferta a Karla Čapka. Pro mladé spisovatele je tu pak Ortenova cena a mnoho dalších. Také oblast literární kritiky se vrací do kultury.

V oblasti literární historie vznikají odborné publikace umožňující alespoň základní přehled o literatuře v posledních desetiletích a vznikají i přehledné dějiny literatury. Návrat ostatních idejí a nových myšlenek se vrací i do oblasti divadla. Na jeviště se vrací zakázaní dramatikové, jako byl Uhde, Kohout či Topol a nastupuje nová poetika divadel (Janáčková, 2009).

Jak se zde Bauer zmiňuje (Bauer, 2007), přes svobodu, která nastala se tu objevil chaos, protože na trhu byly knihy různých žánrů, časových období, literatura samizdatová i překladová. I společenská prestiž, kterou literatura už od dob romantismu měla, postupně klesala. Profese spisovatele byla v těchto letech běžná stejně jako kterákoliv jiná. Stotisícové náklady pak putovali většinou do výprodejů a o literaturu se zajímalo menšinové publikum, protože se objevila některá nová media založená na vizuálním kontaktu a celkového zrychlení světa.

V oblasti poezie se vrací ve velké míře různé směry, poetiky a názory. Vycházejí díla některých zakázaných autorů a autorů exilové tvorby jako je Diviš, Brousek, Kolář. Také surrealističtí a undergroundoví autoři mohou být součástí veřejné kultury. Bohužel se návratu už nedožil Ivan Blatný (Bauer, 2007).

Poezie se dle Bauera (Bauer, 2007) objevuje i veřejně, skupiny básníků se každoročně setkávali, v jednotlivých regionech vznikaly jednotlivá centra a nakladatelství a vychází i časopisy jako je Modrý květ. Z generace starších autorů publikuje i nadále Karel Šiktanc, který od básnických cyklů přechází k menším formám, střídá volný verš, archaismy a slang s vulgarismy a témata se dotýkají paměti a oblasti Středohoří. Dalšími dvěma autory pak jsou Josef Topol a Viola Fischerová.

Také převažují někteří básníci z generace let šedesátých jako je Petr Kabeš nebo Jiří Gruša, který se po návratu z exilu živil jako spisovatel, ale především působil jako diplomat. Typickým představitelem nonsensu je Ivan Wernisch, který je pokračovatelem textů s lyričností, ironií, hádankami a pohrávají si s konvenčními žánry a formami (Bauer, 2007).

TOTO

co to je toto?
to je toto co!
je toto co to?
toto co to je!

toto je to co?
co toto je to!
to co toto je?
je to co toto!

co je to toto?
je to toto co!
to toto co je?
toto co je to!

Obrázek 10: Wernisch Ivan, Cesta do Ašchabadu neboli Pumpke a dalajlámové, str.88

Další autor, který je považován za jednoho z nonsensových představitelů, Pavel Šrut, je jedním z tvůrců této doby a svými texty, které jsou prosté, ale popisné a je v nich hodně metafor (Bauer, 2007).

Pomalů dle Bauera (Bauer, 2007) však končí generace spisovatelů jako je Jiří Rulík či Lubor Kasal, kteří vydali několik sbírek a v této době se živilí především civilními profesemi jako je například redaktor týdeníku. Kasal byl pak především známý svou hravostí a imaginací v některých básnických sbírkách.

V této době vstupuje do literatury se svou básnickou sbírkou Pondělí povídá úterku a dalšími Jiří Weinberger. Dle Gejgušové a Kubíčkové (Gejgušová, Kubíčková, 2004) je Weinberger považován za jakéhosi pokračovatele nonsensové literatury a jeho poezie je typická expresivními, hovorovými až nespisovnými výrazy, přesmyčkami nebo hromaděním stejných hlásek. Přináší ale také dle autorek nové prvky jako je hravost, zajímavé ilustrace či báseň v podobě komiksu. V posledních letech spolupracoval s Michalem Víchem, který jeho texty zhudebňoval. Nová témata jako je vliv médií a moderní civilizace lze ve Weinbergerově tvorbě také najít.

Po roce 1989 se setkáme s nejmladší generací básníků, kteří se narodili na konci šedesátých let nebo na počátku let sedmdesátých. Většina z nich se před listopadem 1989 neprosazovala a byla v ústraní nebo v různých klubech. Většinou je ale spojovali některé básnické prostředky, jako jsou stylizovanost, zvukomalba, ironie, hra se slovy a rým, který někteří využili k tvorbě nonsensové tematiky (Lehár, Stich, Janáčková, Holý, 2006).

Jako opačná reakce na tato témata se vrací poezie křesťanská a spirituální a jednotlivé hodnoty se relativizují. Objevili se zde některé skupiny, které kladli důraz na tuto oblast. Patří mezi ně skupina XXVI. nebo Portál. Tato tematika se objevuje také i na přelomu století u autorek Věry Rosí a Kateřiny Rudčenkové. Ostatní proudy kladou důraz například na meditativní poezii a jiné směry, ale je jich opravdu plno, proto se každý čtenář najde v jiném druhu poezie jemu blízké (Lehár, Stich, Janáčková, Holý, 2006).

Dle předcházejících historických údajů lze říci, že česká literatura prošla na rozdíl od jiných zemí velmi specifickým rozvojem i úpadkem, který úlohu literatury určitě v období cenzury posílil. Spolu s demokracií však znovu česká literatura musela hledat své místo na výsluní, především však některá literární díla a žánry a to z hlediska přebytku literární četby.

5. Nonsense a jeho didaktické využití v dnešní škole

5.1 Motivace při práci s nonsensovými texty

Motivaci Petty (Petty, 1996) ve své publikaci připodobňuje na příběhu studentky, která sedí v lavici a má vybrat knihu, kde najde učební látku. Na rozdíl od kamarádky však nespěchá ke knížkám, ale zůstává sedět na místě s odvrácenou hlavou k oknu.

Dále tu autor (Petty, 1996) uvádí, že začínající učitel vždy motivaci považuje za předpoklad k úspěchu v učení a největší problém spatřuje právě v tom, jak žáka přimět k tomu, aby se učit chtěl a jeho učení bylo efektivní. Tak se pak může tempo učení podstatně zvýšit. Motivace je dle něj vlastně jakýsi hnací motor k aktivnímu učení.

Petty se tu dále zabývá možností, jak dovést žáka k tomu aby se učit chtěl, a uvádí zde základní důvody, proč se žáci učit chtějí. Jeho hlavní zásady můžeme využít i při práci s nonsensovými texty (Petty 1996, str. 40 – 41).

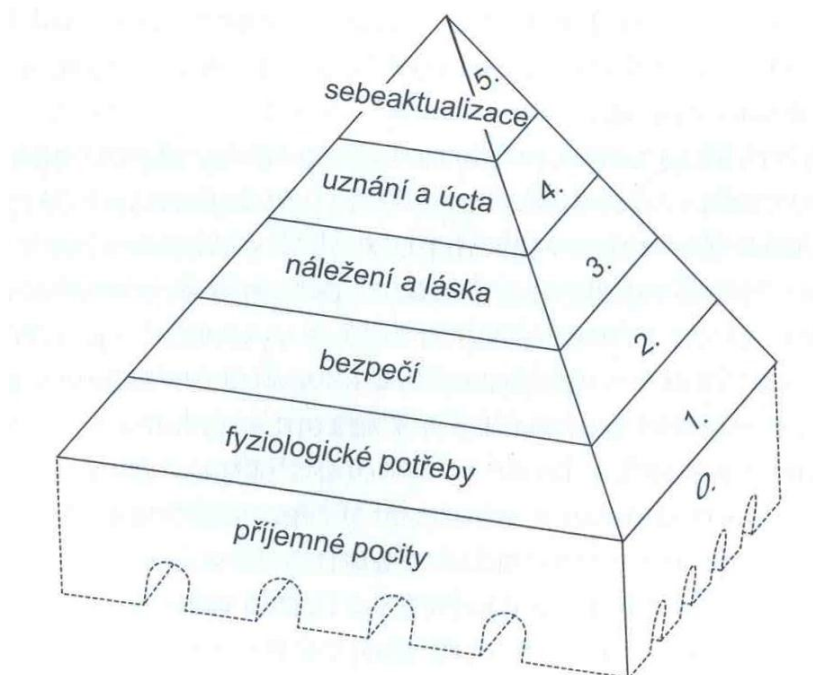
- 1) Věci, které se učím se mi hodí***
- 2) Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí***
- 3) Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí***
- 4) Když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků***
- 5) Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné (a dosti bezprostřední) důsledky***
- 6) Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost***
- 7) Zjišťuji, že vyučování je zábavné***

U rozlišení motivačních faktorů, které zde Petty uvádí (Petty, 1996) je nutné i jejich využití. Zabývá se tu především jejich časovým hlediskem a rozděluje je na krátkodobě a dlouhodobě. Upozorňuje také na to, že zejména v dětství a dospívání je nutné použít k motivaci především krátkodobé faktory, což je charakteristické i pro práci s texty, nejen nonsensovými.

Probouzení zájmu žáků by dle Pettyho (Petty, 1996) sám pedagog měl rozvíjet nejen svým zájmem o práci s nonsensem, ale měl by žákům ukázat, jaký význam a dopad bude práce mít za pomoci jejich tvořivosti a sebevyjádření. Nutné je také zapojit žáky do výuky a propojovat učení i s jinými předměty. Činnosti, které s žáky děláme, bychom měli obměňovat a měli by obsahovat problémové úkoly, neobvyklé činnosti či různé hádanky, které podpoří i soutěživost. V neposlední řadě bychom měli využívat podpory z okolí, jako jsou exkurze, odborníci k tématu nonsensové literatury a instruktážní videa či literární ukázky (Pavelková, 2002).

Motivační faktory, které jsou zde výše uvedené (Petty, 1996) pak způsobují také to, že si uvědomíme, jak zvyšovat touhu po učení, neměli bychom však děti motivovat příliš, jinak by také mohlo dojít k přepracování, žák by se mohl vyčerpat anebo být natolik stresován, že výkonnost klesne.

Proto motivaci musíme, stejně jako tvrdí autor (Petty, 1996) vhodně volit, mít za ni odpovědnost a učit odpovědnosti postupně i žáky, aby k učení přistupovali aktivně a stanovili si vlastní cíle a potřeby.



Obrázek 11: Plamínek J., Tajemství motivace, str.74

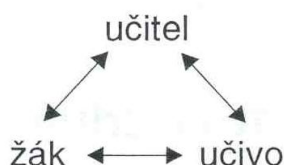
Petty (Petty, 1996) se shoduje s Plamínkem (Plamínek, 2007) v názoru, že existují oblasti potřeb, které je nutné uspokojit. Oba vycházejí z Maslowovy hierarchie potřeb, která je znázorněná pyramidou, kterou zde pro přehled uvádím (Plamínek 2007, str. 74) a ve které je zjednodušeně řečeno, že člověk potřebuje uspokojit všechny své potřeby,

nejdříve fyziologické, pak také potřebu bezpečí, sounáležitosti, uznání a seberealizace. Všechny tyto potřeby jsou dle Pettyho (Petty, 1996) řazeny hierarchicky od nejdůležitějších po ostatní, které nabývají významu teprve poté, co sou uspokojeny ty předchozí.

5.2 Role učitele a žáka v práci s nonsensovými texty

V knize s názvem *Moderní pedagogika* Průcha uvádí (Průcha, 1997), že vzdělávací proces je vztah, který je určen několika základními prvky, které proces vzdělávání ovlivňují, a je na nich závislý. Průcha zde dále zmiňuje, že každý z těchto prvků má svou charakteristickou roli, kterou v tomto procesu plní. Základní rozdělení těchto prvků, se kterým se zde setkáme, představují učitel, žáci a učivo.

Nejběžnější bývá v pedagogické praxi model, který zde Průcha uvádí a který postihuje vzdělávací proces jako vztah uvedenými třemi determinanty, které vidíme na názorném obrázku (Průcha 1997, str. 76).



Obrázek 12: Průcha J., *Moderní pedagogika*, str. 76

O výrazu slova učitel se autor (Průcha, 2002) ve své knize zmiňuje jako o osobě, která se podílí na vyučování ve škole, avšak z odborného hlediska. Z odborného hlediska je podle něj tento význam slova chápán takto (Průcha 2002, str. 18-19): „Pedagogický pracovník je zaměstnanec vykonávající výchovnou a vzdělávací činnost považuje za pedagogického pracovníka bez ohledu na přímou vyučovací povinnost.“

V publikaci druhé, rovněž od Průchy (Průcha, 1997) se však setkáme i s vývojem profesní dráhy učitele a jeho myšlení včetně procesu socializace. Ten dle Průchy tvoří neméně důležitou složku v tomto povolání. Dále zde také uvádí, že to, jakou učitel plní roli či funkci ve společnosti, je úzce spojeno i s osobností učitele jako takového, jeho motivací ke studiu učitelství, profesním startem i délkou jeho praktické činnosti.

Dále zde pak Průcha uvádí kompetence, které jsou podle něj chápány jako určitý komplexní soubor určitých dovedností učitele a které mají vliv na roli učitele. U těchto kompetencí vychází z publikace Spilkové (Spilková 1996, str. 136), která uvádí základní složky a jejich popis následovně:

Složky profesní kompetence:

kompetence odborně předmětové (vědecké základy daných předmětů)

kompetence psychodidaktické (vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení – individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, apod.)

kompetence komunikativní (nejen ke vztahu k dětem, ale i k světu dospělých – rodičům, kolegům či nadřízeným)

kompetence organizační a řídicí (plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém)

kompetence diagnostická a intervenční (jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci)

kompetence poradenská a konzultativní (zejména ve vztahu k rodičům)

kompetence reflexní a vlastní činnost (já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování přístupy a metody)

Dle Průchy (Průcha, 1997) je pak zcela na učiteli, kterých kompetencí využije a v jaké míře, vše je na uvážení a znalostech pedagoga.

Z hlediska pojmů kompetence je dle autora (Průcha, 1997) svým způsobem charakterizován i žák, jeho základní role, kterou by v něm měl učitel podpořit. S těmito kompetencemi se setkáme i v rámcových vzdělávacích programech ²

Potřeby žáka spolu s jejich vysvětlením a použitím v praxi nejlépe vystihuje Petty ve své publikaci Moderní vyučování (Petty, 1996).

Jednoduché vysvětlení potřeb Petty (Petty, 1996) vysvětluje na příkladu, kdy vás někdo učí nějaké činnosti, např. orientaci podle hvězd), ale neřekne vám proč a kým způsobem to máte dělat. Protože když podle něj používáme postupy, jimž nerozumíme, cítíme se nejistě a potřebujeme vysvětlení.

² www.rvp.cz

Petty vidí základní problém v komunikaci učitele (Petty, 1996). Učitel dle něj učí podle určité šablony, ale ne v kontextu se souvislostmi. Dále zde chybí vysvětlení nebo je zde jen sdělení, co mají dělat a žáci pak musí spoléhat na své předchozí znalosti a zkušenosti.

Hlavní potřeba žáka spočívá především v konkrétním pochopení úkolu, jeho provedení a zjištění, zda byli úspěšní a použili všechny dovednosti správně, jak tvrdí ve své kapitole Petty (Petty, 1996). Dle něj je důležité při této hlavní potřebě dbát na určité využití hlavních metod a postupů, což je předmětem další kapitoly.

5.3 Metody a formy výuky při práci s nonsensovými texty

Význam pojmu metoda uvádí Skalková (Skalková, 1997) jako slovo řeckého původu znamenající cestu, postup, což znamená, že metoda je jakási cesta k cíli a je to prostředek, pomocí něhož dosahujeme cíle v každé činnosti, která je uvědomělá. V oblasti didaktické zde autorka také uvádí, že se jedná o činnost učitele i žáka, která je záměrná a směřuje rovněž k cíli, jež je předem stanoven.

U výběru jednotlivých metod Skalková (Skalková, 1997) zdůrazňuje jejich střídání, vzájemné propojení či souběžnost. Také zde uvádí, že jednostranné použití jakékoli z metod není příliš úspěšné a o vhodnosti jejich využití ve vyučovacím procesu by měl rozhodovat pedagog již při plánování výuky a dbát na obsah učiva, individuální přístup k žákům, jejich znalosti a přizpůsobit je konkrétní situaci.

Petty (Petty, 1996) pak zdůrazňuje profesní znalost všech metod, jejich klady a zápory, účel dané metody a jejich využití v praxi, aby dokázal v praxi zvolit vhodnou metodu a vhodně reagovat na situaci ve třídě.

Také organizační formy mají dle Skalkové (Skalková, 1997) své nezastupitelné místo v procesu vyučování. Jak zde autorka uvádí, realizují se v nich procesy učení a vyučování a usnadňují vyučujícímu měnit navyklé postoje a variabilně se přizpůsobovat cíli, avšak za dodržení podmínek školy a obsahu vzdělávání.

Z hlediska forem je pro nonsens je charakteristická spíše skupinová forma vyučování, která je dle Skalkové (Skalková, 1997) dobrá pro vytváření vztahů, vytváří se interaktivní situace a příznivé klima ve třídě. Chápe tím výuku, která je vytvářena menšími skupinkami žáků, kteří spolupracují na řešení nějakého společného úkolu (např. vytvoření nonsensového rýmu, básničky, apod.) Jestliže však dětem chceme vysvětlit pojem nonsens

a vysvětlit jim jeho pojetí je nutné určité dávky frontální výuky, kdy Skalková (Skalková, 1997) upozorňuje na nutnost nějakého dílčího cíle, z kterého bychom měli vycházet a předat dětem základní znalosti z oblasti dané tematiky.

Metody, vhodné především pro nonsensovou literaturu, jsem rozdělila do několika dílčích podkapitol pro lepší představivost a pochopení, co do jednotlivých metod a forem lze zařadit.

5.3.1 Hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností

Hru chápe Skalková (Skalková, 1997) jako jednu z vyučovacích metod, která má nějaká pravidla a dokáže žáka socializovat a vede k jeho sebekontrolě. Zároveň zde zmiňuje i prvek poznávací a realizování svých představ a fantazií.

Žák se dle Skalkové (Skalková, 1997) setkává s problémy, které ho mohou potkat i ve skutečnosti, snaží se je aktivně řešit a analyzovat. Navozuje se mu aktivní činnost, kdy se využívá individuálního přístupu a samostatné práce žáků a zároveň se seznamuje s prací ostatních. To platí i v případě nonsensu, který lze do her pro osvojení jazykových a komunikačních schopností zařadit.

Dle Pettyho (Petty, 1996) je hra jako jazyková činnost velmi přínosná, učí žáky komunikaci, podněcuje fantazii a tvoří jazykovou vybavenost každého z nás. Hry, které Petty ve své publikaci uvádí lze rozčlenit do následujících kategorií (Petty 1996, str. 196-202):

- a) určování obrázků*
- b) pantomimické příběhy*
- c) krátký projev*
- d) tlumočnick*
- e) kostky, kartičky, stolní hry*
- f) učení se nové slovní zásoby*
- g) změny*
- h) ping-pong*

5.3.2 Projekty a samostatné práce

Dle Skalkové (Skalková, 1997) jsou projekty a jejich vyučování založené na aktivitě žáků a komplexním využití teoretických nebo praktických poznatků a snaží se zachovat nějakou celistvost a překonat nedostatky běžné práce. Zároveň se však snaží o to, aby byly využity samostatné znalosti jednotlivých žáků, které pak spojíme do určitého celku.

Petty (Petty, 1996) dále upozorňuje, že umožňuje učiteli rozvíjet mnoho dovedností, ale v případě projektů, zejména dlouhodobějších, by měl mít činnosti promyšlené a uspořádané, aby se nestalo, že děláme jen mnoho činností, které jsou dány bez rozmyšlení a pak je snaha o spojení v celek. Dále zde uvádí, že je určitý rozdíl mezi projektem a samostatnou prací.

Samostatnou práci chápe Petty (Petty, 1996) jako příležitost používat naučené dovednosti a znalosti formou teoretických cvičení, problémových úloh, studia literatury či tvořivé činnosti. Na začátku je však nutné stanovit žákům nějaké cíle, zvážit, zda je to proveditelné a naplánovat jednotlivé činnosti. Ty by pak dle autora měli být aktivní a různorodé a dobře zformulované, aby žáci věděli, co se od nich očekává. Také bychom měli říci žákům, co budeme v samostatné práci hodnotit a na závěr propojit nějakou diskuzí a reflexí, což je předmětem další kapitoly.

Tyto činnosti by dle Pettyho (Petty, 1996) měli být propojeny v nějaký celek, z čehož pak vychází projektové vyučování.

Když se vrátíme ke Skalkové (Skalková, 1997) a jejímu pojetí projektové výuky i ta uvádí, že přípravu bychom neměli podcenit a přizpůsobit jí vše včetně rozvrhu, stanovit si nějaké cíle, diskutovat o problému, připravit činnosti a závěrem projektu je zhodnotit a uveřejnit výsledky práce. V každém případě je dle autorky projektové vyučování přínosem pro obě zúčastněné strany, učitele i žáka.

Na závěr uvádím pro přehled tabulku dle Skalkové (Skalková 1997, str. 237), kde je vidět, jak lze přizpůsobit rozvrh hodin při projektovém vyučování:

Hod.	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek	
1 2	Matematika	Jazykové předměty	Projekt	Jazykové předměty	Matematika	
3 4 5 6 7 8	Projekt	Projekt		Sport	Projekt	Projekt
		Sborový zpěv			Sborový zpěv	
	Podpůrné kurzy					

Obrázek 13: Skalková J. Obecná didaktika, str. 237

Každopádně i projektové vyučování s tématem nonsensu můžeme využít v praxi a určitě bude přínosem pro žáky.

5.3.3 Diskuse

Dnes se s diskuzí setkáme často, dle Pettyho (Petty, 1996) hlavně v médiích a i ve vyučování je používána velmi často, ať při vyjádření názoru nebo při práci ve skupině. Diskuze se dle autora hodí, když potřebujeme znát názor žáka, jestliže se jedná o nějaký postoj k určité situaci nebo aby věděli, co si o tom myslí ostatní. Při této diskuzi bychom pak dle Pettyho (Petty, 1996) měli využívat spíše doplňovacích otázek a otevřených odpovědí.

Nutnost při diskuzi Petty (Petty, 1996) také vidí v tom, že by měl být dobrý zasedací pořádek a to nejlépe do kruhu, v případě, že to není možné, by žáci měli sedět alespoň jedním směrem a tak aby na sebe dobře viděli. Mezi několika dalšími zásadními body při diskuzi se setkáme u autora s názorem, že před diskuzí bychom žáky měli seznámit s potřebnými fakty a měla by být vedena nesoutěživou formou a měla by mít základní pravidla. Moderátorem, v tomto případě učitelem, by měla být usměrňována a mělo by následovat shrnutí navzájem.

Diskuzi dle Pettyho (Petty, 1996) lze zařadit i do projektové výuky i do samostatných hodin při práci s texty (např. i nonsensovými) nebo při závěrečném hodnocení a rozhodování o řešení problému.

5.3.4 Metoda objevování

Dle Pettyho (Petty, 1996) souvisí metoda objevování s aktivním učením žáků a mnohdy je i zábavná a motivuje žáky. Aby mohl žák objevovat, pak dle autora potřebuje mít potřebné znalosti a chápat, co je jeho úkolem, případně ho i úspěšně splnit. V případě řízeného objevování by měl učitel žákovi napomáhat, ale také dodržovat určité zásady, které Petty (Petty 1996, str. 229) v publikaci uvádí:

- práci žáků pozorně sledovat
- volit takové téma, aby nebyla pravděpodobnost, že žáci budou znát odpověď předem
- dát žákům dostatek prostoru
- na konci shrnout vše, co žáci zjistili

Petty se pak dále zaměřuje na výhody a nevýhody této metody objevování (Petty, 1996). Mezi nevýhody uvádí především zmatečnost a špatnost řešení úloh, avšak to zapříčiňuje spíše chybné provedení ze strany učitele a také osamostatnění metody objevování. Ne vždy stačí jen tato metoda a je nutné ji kombinovat s metodami jinými jak je například shrnutí poznatků formou diskuze. Metoda objevování je pak účinná a výborná pro zjišťování poznatků.

5.3.5 Učení se z textu a vyhledávání informací

Dle Pettyho (Petty, 1996) je učení se z textu za pomoci učebnice nebo jiné publikace nejčastější forma učení, ale za předpokladu, že čteme s porozuměním. Autor pak také zdůrazňuje, že by žáci měli využívat hlavně knihovny k dalším znalostem, které budou potřebovat. Upozorňuje na to, že jsou různé přístupy ke čtení a ne každý zajišťuje nabytí nějakých znalostí.

Učitel může na základě toho, co Petty uvádí (Petty, 1996) najít způsoby a různé činnosti, jak žáky poučit a poukázat, na co by se měli zaměřit. Měl by se postarat, aby čtení, které dává žákům, bylo zajímavé, případně zadat žákům nějaké vyhledávání informací, případně vypracování poznámek nebo odevzdání formou referátu.

V každém případě se pak podle Pettyho (Petty, 1996) text a učení z něj rozvíjí a poznatky a orientace v textu a seznamuje žáky s další literaturou a zajímavými publikacemi. V neposlední řadě autor zmiňuje i individuálního tempo a rozvržení činnosti žáků a učitel by měl žáky ve vyhledávání informací podporovat.

5.3.6 Návštěvy, exkurze a jiné

Návštěvy a exkurze jsou pro žáky a pro jejich vztah s učiteli nesmírně přínosné, jak se o nich Petty ve své publikaci zmiňuje. (Petty, 1996). Také jsou pro žáky důležité, aby si spojili znalosti se skutečností. Dle autora je možnost uskutečnit návštěvu v hodině, kde si můžeme pozvat odborníka na dané téma – např. policistu, vedoucího prodejny nebo hasiče a žáci pak mají možnost se jich zeptat. Lepší by bylo dle autora, abychom si místo předem prohlédli nebo se o něm alespoň informovali a učitel by si měl také uvědomit, co žákům exkurze přinese, případně jim připravit pracovní listy, aby si z ní odnesli nějaké poznatky a všímali si důležitých věcí.

5.4 Metody kritického myšlení a nonsens

Dle Bednářové (Bednářová, 2008) se dnešní kurikulární dokumenty snaží a dávají do popředí především komunikaci a obecné kompetence, které mají žáka vychovávat k tvůrčímu myšlení, řešení problémů a komunikaci. To vše má být dle autorky provázáno napříč předměty spolu s důležitými informacemi a jejich kritickým posouzením. Bednářová (Bednářová, 2008) zde také zmiňuje, že žák by měl být schopný tohoto kritického myšlení a posouzení, aby byl připravený pro život a byl nucen jednat. Tím také zdůrazňuje, jaký vliv má kritické myšlení na výuku.

Kritické myšlení chápe Bednářová (Bednářová, 2008) jako nalezení problému, jeho analýzu a pochopení souvislostí u textu či problémového jevu. V oblasti textu pak zmiňuje důležitost analýzy dané ukázky či textu a hledání smyslu autora spolu s vlivem na čtenáře mladšího školního věku. Zároveň zmiňuje, že spolu s kritickým myšlením se s pomocí aktivního učení žák učí klást otázky, hledat na ně odpověď a porovnávat či pohlížet na různé názory.

Výše uvedené teoretické poznatky bychom mohli uvést i jako základ kritického myšlení v oblasti nonsensové tematiky, jelikož nonsens pracuje s aktivitou žáka a jeho schopnostmi tvořit, hledat a nalézat.

Mezi metodu kritického myšlení dle Sitné (Sitná, 2009) také lze mimo jiné zařadit i brainstorming, který řadíme mezi základní formu aktivní výuky, a jedná se o metodu práce, která není příliš náročná a použitelná téměř kdykoliv. Zaměřuje se především na kvantitu a rozvíjí klíčové kompetence žáka, o kterých se zmiňuje více ve své publikaci i Bednářová (Bednářová, 2008). Většinou jí využíváme k motivaci na začátku hodiny nebo pokud potřebujeme zjistit názory, postoje či znalosti žáků. Úkolem učitele je určit téma, žáci poté přidávají názory či hesla ze kterých potom vytvoříme nějaký závěr, ze kterého dále vyjdeme.

Jako další metody kritického myšlení zde Sitná uvádí (Sitná 2009, str. 71-92):

a) snowballing (sněhová koule) – žáci začínají od jednotlivce a pokračuje se formou skupinové práce a postupně se pracovní tým „nabaluje“ spolu se znalostmi, z nich pak utvoří nějaký závěr a společně s pomocí učitele by se měli dobrat určitého cíle

b) buzz groups (muší, bzučící skupiny) – je to opak předcházející metody, kdy práci vždy zahajuje několik žáků a dochází ke spolupráci, ale postupně by si měli rozdělit role, pracovat na nich a pak dát své informace dohromady a prezentovat je ostatním

c) role play (hraní rolí) – metoda kdy žák dostane nějakou roli, musí si prostudovat zadání scénář, pak ve skupině rozdělit, připravit a přehrát role a zhodnotit jejich průběh ze strany učitele i žáka, děti si tak upevní sociální a komunikační kompetence

d) rounds (kolečka) – zaměřují se na rekapitulaci nebo na postoje k danému tématu, v průběhu učitel zaznamenává hlavní odpovědi, které pak společně s žáky vyhodnotí a případně doplní

Sitná (Sitná, 2009) zde uvádí i několik dalších metod, které rozvíjejí u žáků především klíčové kompetence, ale zaměřuje se i na prezentaci práce a její následné hodnocení. Spolu s Bednářovou (Bednářová, 2008) se pak shoduje v tom, že metoda kritického myšlení by měla být přirozená ve smyslu vyjádření názoru a komunikace.

5.5 Ostatní faktory důležité pro pochopení nonsensu

Při pochopení nonsensové literatury jsou dle Gajdošové a Herényiové (Gajdošová, Herényiová, 2006) bychom měli dbát především na to, aby se dítě hlavně emočně rozvíjelo a spolu s rozvojem by se mělo dbát na proces sebepoznávání, sebeoceňování a sebedřívětí spolu se zaměřením na inteligenci dítěte. Teprve potom bychom se měli zaměřit na to, jaké faktory, které potřebujeme pro pochopení nonsensové literatury, lze do tohoto tématu zařadit.

Maňák (Maňák, 1998) mezi základní faktory, důležité jednak pro pochopení jakéhokoli textu i pro text nonsensový, uvádí především aktivitu, samostatnost a tvořivost.

Aktivita je dle Maňáka (Maňák, 1998) určitá zvědavost a činnost, kdy učitel s žákem komunikuje a společně dosahují efektivních výsledků. Autor (Maňák, 1998) zde také odkazuje na osobnost Komenského, Dvořáčka či oporu Piageta v psychologické koncepci. Také zde vysvětluje pojem aktivity jako činnost nebo jednání či práci a ve vyučovacím procesu se pak jedná o výraznější činnost než průměrnou. Maňák (Maňák, 1998) pak upozorňuje i na to, zda se jedná o aktivitu biologickou, která je primární až živelná nebo uvědomělou, kdy vychází z vůle žáka, ideální je pak propojení těchto dvou typů. Mezi základní projevy pak autor uvádí ctizádostivost, soutěživost a sebedřívětí. Klade však také důraz na to, aby nebyla zaměňována s hyperaktivitou či větší pohybovou aktivitou. Dle autora (Maňák, 1998) je také důležité, abychom si uvědomili pojem aktivizace, který s aktivitou u žáků souvisí a jedná se o připravenost k činnosti, většinou za pomoci motivace.

Pojetí samostatnosti je dle Maňáka (Maňák, 1998) charakterizováno jako formování osobnosti a myšlení jedince, za pomoci výše zmíněné aktivity a myšlenkovým úsilím a nezávislostí při rozhodování. Samostatnost je dle autora schopnost řešit situace, vnášet do činnosti nové prvky, dovednost použít osvojené vědomosti a také míra nezávislosti při tvoření a práci. Maňák (Maňák, 1998) zdůrazňuje spojení kritického myšlení a realizaci samostatnosti ve formě osvojování poznatků, opakování či shrnutí nějakého didaktického celku.

Tvořivost je jedním z dalších faktorů, neméně důležitých v procesu pochopení textu jak Maňák ve své publikaci uvádí. Zároveň se zde zmiňuje o pochopení tvořivosti z hlediska uplatnění vlastních nápadů, postojů a myšlenek. Rozlišujeme-li dle Maňáka (Maňák, 1998) objektivní a subjektivní tvořivost, pak objektivní bereme jako moment překvapení a originality, zatímco subjektivní je v novém vidění faktů a vztahů. Důležitý prvek zde autor vidí i v jednotlivých prvcích tvořivosti, mezi které řadí poznávání, paměť, vědomosti či myšlenkové procesy spolu s představivostí a fantazií důležitou pro pochopení nonsensových prvků v textu.

Dle Maňáka by se tvořivý proces měl skládat z následujících prvků (Maňák 1998, str. 77-79):

- 1) příprava (preparace)** – situace před řešením problému, setkání s problémem, uvědomění si problému, analýza a konfrontace s problémem
- 2) zrání (inkubace)** – vymezení problému, vytyčení základních cílů, střet vědomých a myšlenkových procesů, zkoumání a analýza
- 3) osvětlení (iluminace)** – náhlé rozuzlení problému za pomoci fantazie či představivosti, intenzita představivosti vede k objevování řešení za pomocí metod brainstormingu nebo syntézy
- 4) ověření (verifikace)** – zjištění, zda myšlenka odpovídá daným kritériím, rozhodnutí, zda je řešení správné

Často se v dnešní době setkáváme s pojmem tvořivý žák a tvořivý učitel. Tvořivý žák je dle Maňáka (Maňák, 1998) žák aktivní, uvědomělý, má pozitivní vztah ke škole a je partnerem učitele. Tvořivý učitel je osobnost s významnými rysy, jak charakterovými, tak morálními a je opěrným pilířem pro žáky. Tvořivý učitel má vždy dle autora připraveny účinné techniky pro žáky, je schopný komunikace a interakce s žáky a podněcuje je zároveň v jejich tvořivosti.

Maňák (Maňák, 1998) jako poslední bod zdůrazňuje spolupráci rodiny a školy při rozvoji samostatné a tvořivé osobnosti. Od rodiny je dle autora důležitá především podpora a společná komunikace ohledně stylů výchovy, výchovných postupů a určitá nezávislost na rodičích. Důležitá je také důvěra a přátelská komunikace mezi všemi subjekty. Také Dvořák (Dvořák, 2005) klade důraz na spolupráci a efektivitu učení.

5.6 Didaktické pomůcky vhodné pro práci s nonsensovými texty

Pojem prostředek či pomůcky Skalková uvádí ve vztahu k cíli a chápe ho jako to, co slouží k dosažení daného cíle. (Skalková, 1997). Uvádí zde, že jestliže máme na mysli prostředky didaktické, pak jsou to předměty či materiály, které vyučovací proces dělají efektivní a zajišťují ho.

Součástí těchto didaktických prostředků uvádějí Petty (Petty, 1996) i Skalková (Skalková, 1997) učební pomůcky, které sem lze zařadit. Dle nich usnadňují učení a dopomáhají k tomu, aby si žáci osvojili učivo. Zároveň přinášejí do výuky změnu, upoutávají větší pozornost a jsou snáze zapamatovatelné. Také některé pojmy chápeme lépe vizuálně než verbálně či nám mohou pomoci s ujasněním některého pojmu či pojmenování věci.

Kyriacou (Kyriacou, 1991) také upozorňuje na dovednost učitele, která je u didaktických prostředků nutná. Učitel musí tyto pomůcky zahrnout již do procesu plánování, přípravy a způsobu jejich použití. Jako samozřejmost se pak předpokládá od osoby učitele znalost dané pomůcky či v případě elektronických pomůcek jejich základní ovládání.

Dále se také v publikaci Chrise Kyriacoua (Kyriacou, 1991) setkáme s názorem, že učitelé spoléhají příliš na učební pomůcky, aniž by si prověřili, zda jim to pomůže k dosažení cíle. Měli by mít z hlediska didaktického dobrou grafickou úpravu a jazykově by měl mít obtížnost takovou, aby žáci zvládali jejich použití a využili je správně. Pak také záleží na učiteli, zda žákovi dá volnost a nechá ho s pomůckou seznámit nebo jim zadá přesné pokyny a trvá na jejich dodržení.

Skalková zde ještě zmiňuje (Skalková, 1997), že prostřednictvím všech pomůcek je uváděn do praxe princip názornosti. Pro názornost má z jejího pohledu význam spojení aktivity, abstrakce a vnímání pomocí smyslu. S tímto vyjádřením se s ní shoduje i Petty (Petty, 1996), který tvrdí že nejvíce ze smyslů zapojujeme zrak, sluch a teprve pak ostatní smysly, které potvrzují, že to co názorně ukážeme na jakékoli pomůcce, to nám pomůže v pochopení.

Dále bych zde uvedla několik pomůcek, které by učitel v hodinách, do kterých je zapojen nonsens mohl uvést do praxe spolu s názornými ukázkami

5.6.1 Učebnice

Průcha (Průcha, 1997) ve své publikaci zaměřuje svůj pohled na učebnici jako na neodmyslitelnou pomůcku ve vzdělávání a tvrdí, že je jen minimum lidí, kteří pro vzdělávání učebnice nevyužívají. Zmiňuje se zde o tom, že první texty byly nalezeny již ve starověkém Egyptě a Číně, první učebnice byly v tehdejších školách i v antickém Řecku a Říme. Větší rozvoj, jak zde autor dále uvádí s rozvojem knihtisku v 15. století a nemalé základy položil i Komenský, který vytvořil mnoho moderních školních učebnic.

Od té doby se pojetí moderní učebnice jistě změnilo. Průcha (Průcha, 1997) se ve své publikaci odkazuje také na formulaci vlastností textů z Komenského Velké didaktiky z roku 1657, ale tyto formulaci jsou hlavními body dnešní doby také. Mezi hlavní vlastnosti pak Průcha uvádí srozumitelnost, přístupnost a spisování formou dialogu. Struktura by pak měla být členitá s obrázky i textem.

Základními funkcemi učebnice by dle Průchy měly být tyto (Průcha 1997, str. 278):

- a) funkce prezentace učiva:** učebnice je soubor informací, které prezentuje uživatelům různými formami – verbální, či obrazovou, což se vztahuje i k nonsensu
- b) funkce řízení učení a vyučování:** učebnice je didaktický prostředek, který řídí pomocí úkolů a otázek žákovu učení a učitelské vyučování z hlediska učiva vhodného pro určitou časovou jednotku vyučování
- c) funkce organizační (orientační):** učebnice uživatele orientuje o způsobech svého využívání, např. pomocí pokynů, rejstříku či obsahu

Průcha zde také uvádí (Průcha, 1997), že toto rozdělení hraje dále roli v tom, jakou didaktickou vybavenost mají učebnice mít, aby plnila svůj účel a aby byla z hlediska komunikativnosti vhodná pro žáky a zaujala je. Proto by dle autora i její text neměl být obtížný a učení z textu či podpora pro další práci by se měla od učebnic odvíjet.

Pro příklad zde uvádím pár obrázků z některých učebnic

5.6.2 Rozmnožované materiály (Pracovní listy)

Jako další vizuálně didaktickou pomůcku uvádí Petty (Petty, 1996) rozmnožované materiály nebo také často jinak nazývané pracovní listy. Upozorňuje však na to, že jestliže máme možnost kopírování musíme dbát na autorský zákon a uvádění pramenů. V případě, že toto dodržíme, můžeme dané materiály poskládat z několika dílů a proložit je svým vlastním textem.

V jeho publikaci se setkáme také s několika návody, které nám poslouží vytvořit dobrý a použitelný materiál. Petty (Petty, 1996) zdůrazňuje, že materiály by měly být raději psány na počítači, aby byly čitelné, měli bychom ponechávat volné okraje, aby na pracovních listech bylo vše potřebné, mít v praxi vyzkoušeno, kolik místa je nutné na doplňování mezer a samozřejmě nesmíme zapomenout, abychom měli dostatek kopií pro všechny žáky a také si musíme nechat i jednu pro sebe.

V případě, že zapojíme do vyučovací hodiny látku nonsensu, můžeme se řídit prvky užívání materiálů, rovněž Petty tvrdí (Petty, 1996), že bychom měli materiál projít se třídou, zejména pokud se v něm nachází text, měli bychom část z něj využít jako samostatnou práci. Za hlavní přínos těchto materiálů pak autor považuje čas, který ušetříme a žákům zůstane něco hmatatelného z čeho pak budou moci vycházet při dalším studiu či při jejich zájmu mohou čerpat z námi uvedené literatury. Nutností je také ekologické hledisko, které vychází z toho, že budeme používat jen to potřebné a využívat obou stran papíru, jak zde autor doporučuje.

5.6.3 Tabule

Dle Pettyho (Petty, 1996) je hlavní přednost tabule v přizpůsobení se stylu práce učitele, avšak učitel by se měl rozhodnout, jak jí chce využít, jestli jí bude mít jako pracovní blok, kam si píše poznámky, bude zdrojem poznámek pro žáky nebo si sem zapisuje pouze hlavní myšlenky. Ve své publikaci Petty (Petty, 1996) upozorňuje, že také záleží na tom, zda si učitel píše na tabuli před hodinou. V případě nonsensu bych volila spíše autorův přístup, kdy je tabule zdrojem poznámek, poté mít připravené hlavní body práce s nějakým nonsensovým textem a poté nějaké shrnutí hlavních myšlenek.

Obecné rady, které zde uvádí, bych shrnula do několika základních bodů (Petty 1996, str. 284-285):

- vždy začínat s čistou tabulí
- neužívat běžný rukopis, ale volit taková písmena, aby je žáci rozpoznali, nejlépe malá tiskací, správnou velikost písmen bychom měli posoudit pohledem z úrovně zadních lavic
- předem si rozmyslet, co na tabuli budeme psát
- nestát před tabulí a zjistit, jestli se tabule neleskne
- mluvit k žákům čelem, nikoli čelem k tabuli
- barevné křídly využívat ke speciálním účelům, hlavní informace psát křídou bílou
- nepřepíňovat tabuli informacemi, případně vše nepotřebně smazat

Technika, kterou zde Petty uvádí (Petty, 1996), vychází hlavně z držení křídly u špičky mezi palcem a ukazováčkem, vždy jí mít přibližně v úrovni ramen a učitel by měl stát stranou k tabuli, zároveň by měl však po několika slovech kontrolovat kázeň ve třídě, případně doprovodit slovy psanou formu.

5.6.4 Vývěsky a tabulky

Dle Pettyho (Petty, 1996) málokdy tyto didaktické pomůcky přinášejí užitek a většinou se jedná o soubor nalezených informací, které jsou nepřehledné a ve velkém množství poskytování žákům k jejich užitku. Autor zde nabízí názor, kdy upřednostňuje využít žáků k výrobě a jejich vlastní práce zde umístit, jelikož jim připomíná odvedenou práci a zároveň vědí, že jejich vynaložené úsilí nebylo zbytečné. V každém případě by měly být jednoduché.

5.6.5 Počítač

Průcha (Průcha, 1997) řadí počítač spolu s další spotřební elektronikou jako jsou CD přehrávače či televize k novým mediím, protože je pro ně charakteristická blízkost mezi informačními zdroji, vzděláváním a komunikačními prostředky. V publikaci také uvádí, že charakteristickým prvkem nových medií je především jejich interaktivnost, se kterou se informace předávají a kombinované informace, které nám poskytuje (např. zvuk i písemnou informaci).

Skalková (Skalková, 1997) však upozorňuje také na fakt, že s tím, jak se zrychluje dnešní společnost, s tím se vyvíjí i rozvoj počítačové techniky a je nutné, aby v tomto směru byl znalý i sám pedagog. Ten by pak měl počítač využívat především k prezentaci látky, její procvičení a didaktickým hrám, mezi něž lze zařadit i nonsens.

Naopak Petty (Petty, 1996) zdůrazňuje, že počítač plní funkci učitele takzvaným výukovým softwarem, který se často mění dle potřeb uživatelů a vzdělávacích potřeb. Ty jsou pak na učiteli, aby rozhodoval o tom, které využije v hodině a nabídne je žákům. Zároveň zdůrazňuje, že materiály vytvořené v počítači by měli být sestaveny na základě nutných znalostí, využití v budoucnosti a hlavně interaktivitou, která je součástí dalšího bodu. Učitel by pak měl dle autora využít i ke kreslení grafů, psaní testů, zpracování dat (např. při pokusech) nebo navrhovat různé texty, které žáci vytvoří a dodat jim tu správnou grafickou stránku, což se může hodit při nonsensových básních, limericích či kaligrafech.

Všichni tři autoři (Skalková, 1997), (Petty, 1996), (Průcha, 1997) se pak shodují v jedné důležité věci a to je otázka sociální a rozvojová. Tvrdí, že bychom měli nová media či výpočetní techniku využívat jako prostředek k humanizujícím cílům vzdělání a zároveň bychom měli vědět, že tato média nejsou jen součástí školství, ale objevují se i v širokém sociálním prostředí, které žáka a jeho osobnost utváří a on sám si tak může najít přístup k učení a vědění.

Skalková (Skalková, 1997) také ještě dodává, že v dnešní době k počítačové technice můžeme řadit také interaktivní tabuli, která výukových počítačových programů využívá k přenesení zajímavé látky pro žáky.

6. Literárně-vědná akceptace nonsensových textů pro děti a mládež

6.1 Oceňované prvky nonsensových textů v literatuře pro děti

Na základě ocenění v různých soutěžích jako je Magnesia Litera, Zlatá stuha či cena PEN klubu můžeme říci, že mezi oceněné patří především v posledních pár letech autoři, které řadíme do nonsensové poezie.

Jedním z nich je například Pavel Šrut, který získal ocenění v soutěži Zlatá stuha v roce 2006 za knihu Příhody brášky Králíka nebo v roce 2008 za publikaci s názvem Lichožrouti, kdy se jedná o veršované básně s tématem nonsensu, hravosti a fantazie. Následující ukázka od Šruta pochází z knihy Papírové polobotky.

3. Rodiče

Zcela holohlavý
na nebeském stolci
Bůh z nekonečné výšky
hledí do moře
jako do talíře polívky

A dole
dole
na stoličce

věčně zahloubaný
prstem v nose
hlavou v oblacích
ten náš

Hledí do polívky
jako do moře

Zcela holohlavý
na nebeském stolci
Bůh nekonečné náhody
na pospas větru
vytrhne si vlas

Obrázek 14: Šrut Pavel, Papírové polobotky. str. 11

Mezi oceněné se řadí i kniha Jiřiny Ptáčkové s názvem Chyt' si lelka na udici, ve které se setkáváme s antropomorfizací postav a nonsensu v podobě představení mravenčího světa mravencem a lze sem zařadit i Lingvistické pohádky autora Petra Nikla oceněné roku 2006 Zlatou stuhou, které jsou založeny na hře s písmeny, slovy a je zde hravost a zvukomalba, které do nonsensové literatury patří.

Znám tajemstvím dýchající hvozd.
V něm jen svit sov zná tmú skal a jen svit skal zná let sov.
V něm jen stín můr zná zlomy průrv a jen stín průrv zná listy můr.
Tam hluk larev srůstá s tichem lomů, tam lesk hvězd mží do tůně kun.
Tam v létě létá babí pyl a v zimě křupe sněžný mech.
Tam skrze mlhu vřeští výr a pláštěm šustí netopýr.
Tam vánek mlčí vlčím dechem a přítmí stáří lesky ok.
Tam opar vzlíná z hub a z žab a vlhce vrže hustý vřes.
Tam šumí nebem shluky sluk a nárkem duní ticho dna.
Tam žhne lví hlava pod hlohem, tam chlad se tiskne k bokům ryb.
Tam dole klouže smrží pach a nahoře se vznáší duch.
Tam objem obav objímá se v tajně temné pasti skal.
Tam v noci vrní tóny harf a přes den dutě zívá roh.
Tam mok se tísí do všech škvír a skrývá v sobě zvláštní hmyz.
Tam slad se lepí z vinných rév a šťáva stéká po svazích.
Tam vzduch se chvěje rejem much, ticho se míchá do předtuch.
Tam slast i bolest slévá se a na travách se pase plch.
Tam strž se trhá žalem pum a rysí stesky vlaze zní.
Tam spí sto zvířat v skulinách a mdlý páv chodí o berlích...
Ptáte se, kdy už se něco stane?
To je právě tajemství...

Obrázek 15: Nikl Petr, *Lingvistické pohádky*, str. 10

Autoři, kteří byli nominováni nebo se stali vítězi uvádí Bauer (Bauer, 2007) ve své publikaci mezi představiteli nonsensové literatury. Patří k nim Pavel Šrut, Petr Nikl, Bohumila Grögerová či Alžběta Skálová.

Na základě nominovaných knih a následných knih, které zvítězili, můžeme říci, že v dnešní době jsou oceňovány především prvky humoru, vtipu, nadsázky a prvky takové, které děti zavedou do fantazijního či paralelního světa, ve kterém se objevují antropomorfizované postavy či vymyšlené postavy s nesmyslnými úkoly. Proto lze také tvrdit, že prvky nonsensu se v dnešní literatuře objevují čím dál častěji.

6.2 Prvky nonsensu v oceněných knihách Zlatou stuhou v posledních pěti letech

6.2.1 Zlatá stuha³

Zlatá stuha je celostátní soutěž, zabývající se oblastí knižní tvorby pro děti a mládež. Jejím úkolem je ocenit významné tvůrčí činy v různých kategoriích a vyjádřit prestiž oceněných děl a autorů a šířit kvalitní knihy pro děti a mládež jako celek. Uděluje se od roku 1992.

Vyhlašovatelé Zlaté stuhy jsou Česká sekce IBBY, Obec spisovatelů, Obec překladatelů a Klub ilustrátorů dětské knihy. Direktorium, které řídí soutěž a tvoří ho zástupci předsedů a vyhlašovatelů se schází vždy do konce ledna příslušného roku a vyhlašovatelé soutěže ji i financují.

Tato soutěž je vyhlašována vždy jednou ročně s označením za předchozí rok, má tři samostatné části (oblast pro děti a mládež, překladovou a výtvarnou), do soutěže mohou díla přihlašovat nakladatelé, překladatelé i pracovníci v oblasti literatury pro děti a mládež, nejpozději do 15. ledna následujícího roku.

Nominované tituly jsou vystaveny na Veletrhu dětské knihy v Liberci, v Boloni či v Národní knihovně v Praze, kde jsou následně deponovány.

Hodnotící porota bývá nejméně tříčlenná a v případě rovnosti hlasů rozhoduje předseda a člen poroty nesmí být soutěžící. V dvoukolovém zasedání nominují poroty v prvním kole maximálně 4 díla, v kole druhém pak rozhodnou na základě nominací o udělení cen. Udělení se koná v Praze a je předán diplom, případně věcná cena uměleckého charakteru. Ocenění mohou být předána také in memoriam nebo mimořádné ocenění za celoživotní tvůrčí práci.

6. 2. 2 Oceněné knihy a prvky nonsensu

Ocenění vybraných knih Zlatou Stuhou jsem zvolila za období pěti let a týká se tedy ročníků 2006- 2010, jelikož ročník 2011 byl před nedávnou dobou teprve ukončen a na vyhlášení výsledků se teprve čeká. Jednotlivé prvky jsem čerpala přímo ze samotných knih, které jsou uvedeny dle citační normy jako použité zdroje.

³ http://www.ibby.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=14

2010

Modrý pot'ouch: Miloš Kratochvíl (Triton)

- jedná se o příšerky, které jsou neviditelné, tudíž zde hraje roli představivost a prvek asociace, kdy pot'ouch představuje živly ztrpčující lidem život (hádaví, závistní, aj.)

Bílá paní na hlídání: Pavel Brycz (Albatros)

- straší jen tak po nocích podá si inzerát na hlídání a dostane se do rodiny s pěti malými dětmi, lumpárny tak promění vždy ve hru, díky které napraví, co zkazili, kniha zaměřena především na představivost dítěte, asociace slov

Jezdíme, plujeme, létáme: Jitka Lněničková (Knižní klub)

- ilustrované dějiny dopravy, formou textu podává informace o historii, není zde výrazný nonsensový prvek

2009

Písně mravenčí chůvy: Daisy Mrázková (Baobab)

- jsou to nově předělané autorčiny ilustrace, jedná se o veršovanou formu, pozorování chůvy, hra se slovy, pozorování, důraz na představivost a obrazotvornost, antropomorfizace postav

Josef / JO357 : Marka Míková (Baobab)

- příběh chlapce z paneláku, jeho pohled na věc, tajemné dobrodružství spojené se psem, dědečkem a dělníky ze stavby spolu s počítačovou hrou, typické smíšení reality a představosti s fantazií, humor

Poklad boha Thovta: Oldřich Růžička (B4U Publishing)

- jedná se o putování archeologa Egyptem, spíše než o nonsensovou literaturu se jedná o dobrodružný charakter

2008

Dech, duch a duše češtiny: Pavla Loucká (Albatros)

- vyprávění o historii češtiny, jediný shodný prvek s nonsensem je určitý sarkastický nadsměl na češtinu do budoucnosti

Chyt' si lelka na udici : Jindřiška Ptáčková (Knižní klub)

- pohádky, verše a nápady pro školáky, příběh mravencologa Alberta s mravencem Eduardem, představení lidského a mravenčího světa navzájem, nonsense v podobě tématu, básně, humorné pojetí spolu s antropomorfizací jedné z postav

Lichožrouti: Pavel Šrut (Paseka)

- veršované básně a příběhy, pravidelný rytmus a rým, hovorové výrazy, fantazie vysvětlující záhadu bytostí zabydlujících se v současnosti, vykouzlení paralelního světa, nadsměl na tajemný svět, hravost a představivost v morgensternovském stylu

2007

Jak se loví dinosauři: Bořivoj Záruba (Knižní klub)

- odpovědi na historické otázky, některé i nonsensového charakteru (př. jaké měli čerti drápy)

Malostranská psí zima: Pavla Skálová (Albatros)

- pohled na psy i lidské starosti a radosti, nonsenseový prvek v hlavním vyprávěči, kterým je pes, antropomorfizace osob, vtip a nadsázka spolu s etickým posláním

Pohádky brášky králíka: Pavel Šrut (Knižní klub)

- hrdinou králík s typickými lidskými vlastnostmi (vychloubá se, vymýšlí si nesmyslné příběhy), vtip a humor, prvek nesmyslnosti a výmyslu

Zed' – jak jsem vyrůstal za železnou oponou: Petr Sís (Labyrint)

- přiblížení komunismu a života v něm, autentický deník i komiks, bez výrazných nonsenseových prvků

2006

Lingvistické pohádky: Petr Nikl (Meander)

- krátké pohádky založené na hře se slovy i písmeny, zvukomalba, hravost (př. v holé pohádce holé věty)

Myši patří do nebe: Iva Procházková (Albatros)

- humor a napětí, téma smrti popisuje jako jev přirozený, přiblížení, co by po ní mohlo být, bez výraznějších nonsensových prvků

Praha lucemburská v obrazech: František Kadlec (Albatros)

- prostřednictvím imaginární postavičky kouzelníka se děti dostávají do historické lucemburské Prahy

Tomáš Garrigue Masaryk: Renáta Fučíková (Práh)

- zpracování životopisu, ilustrace a prvky blízké komiksu

6.3 Publikované statě vztahující se k nonsensu

Publikovaných statí je vztahujících k nonsensu není mnoho, vše se týká spíše vysvětlení pojmu nonsens a nonsensová literatura. Na základě blíže zkoumaných statí pak můžeme potvrdit, že jsou však velmi hodnotné.

První blíže zkoumanou statí byl rozhovor o nonsensové tematice v měsíčníku pro světovou literaturu Plav. Rozhovor byl prováděn s Janem Bornou a Jiřím Weinbergerem.

Jejich rozhovor se týkal především pohledu na nonsensovou tematiku a literaturu jako takovou. Konkrétně se pak zmiňuje v této statí Jiří Weinberger, že za označení nonsensového básníka není příliš rád, jelikož tento termín je spojován především s autory, se kterými se neztotožňuje. Ani svoji poezii za klasicky nonsensovou nepovažuje. Označuje jí spíše za špatnou báseň, vycházející z dobrého nápadu, Born zde pak dodává, že třeba Vodňanského verše jsou výborně a přímo nonsensově zaměřené. Weinberger pak za nonsensem vidí spíše taj ve slovech a verších, nesmysl, za kterým si nic člověk nedokáže představit. Born si také myslí, že v minulé době bylo slovo nonsens používáno často, i když mylně. Lidé v komunismu v něm často viděli literaturu té doby, oslavující

socialismus. Weinberger také tvrdí, že nonsens je založen na dětské hravosti, která vychází ze žvatlání a plků, v tom však Born s Weinbergerem polemizuje, jelikož v tom vidí spíše přímý úmysl dospělého a docenění významu básní a textů především dospělým. Born v tom ve výsledku vidí jakýsi půvab a Weinberger motor lidské činnosti, který je často nesmyslný.

Recenze Jana Bednáře na nonsensovou hravost se objevuje v tomtéž měsíčníku a týká se především představení dalšího básníka Odgena Nashe, méně známého pro české čtenáře. Odkazuje na jeho sbírky určené dětem, protože slovní hříčky a ironický verš oslovuje právě ty nejmenší. Tento autor nepostrádal dle Bednáře autenticitu a jazykovou hravost a nutí čtenáře k zamyšlení a poznání. Jeho básnickou sbírku, kterou zde Bednář uvádí přeložil právě Jiří Weinberger a je úžasná především svou dvojjazyčností, díky které si ji čtenář může srovnat s originálem.

Na základě těchto článků najdeme spoustu dalších zajímavých statí, esejí a vysvětlení pojmu nonsens, které by stály za zmínku, ale některé statě také dokazují, že téma nonsensu, či použití slova nonsens není jen úkolem literatury.

Jedním z důkazů je pak stať od Václava Magrida, který představuje nonsens v umění a jeho text se týká především bližšího vysvětlení klasického rámce literatury, který je daný, uměním moderním a uměním nonsensových experimentů, kde nemůžeme daný rámec určit ani rozeznat.

Slovo nonsens se objevuje také v jedné belgické hře, která nesouvisí se statí, ale význam tohoto slova hraje zásadní roli v pravidlech hry a tvoření slov na základě představivosti a asociace.

Na základě tohoto článku ve srovnání s ostatními pak můžeme tvrdit, že význam nonsens a nonsensový prvek je pojem polysemantický.

6.4 Konference s tématem nonsensu v ČR

Konference, které se zabývají literaturou, představuje především Ústav pro českou literaturu či literární akademie, případně další společnosti či organizace nebo jsou konference s tématem nonsensu pořádány i na fakultní půdě ostravské univerzity.

První konference se uskutečnila právě na ostravské univerzitě při katedře českého jazyka a literatury s didaktikou. Její autorkou byla Olga Kubeczková a tématem byla nonsensová poezie a její vidění danosti, na této konferenci byly znázorněny typické rysy nonsensové literatury a shodné prvky v pochopení literatury dětmi a dospělými a zpracování této poezie a náročností tohoto zpracování pro autory. Toto naznačovala přímo na analýzách básně Pavla Šruta a úvahou nad jeho poezií.

Tématem nonsensu se zabývá také Blanka Rozehnalová, která je každoročně členkou poroty Studentské vědecké konference pedagogické fakulty na univerzitě Palackého v Olomouci, zároveň se ale zabývá lektorskou činností v oblasti vzdělávání pedagogů, kde jsou její témata seminářů s prvky nonsensu, například Tvořivá škola s prvky kritického myšlení, Práce s konkrétním prozaickým textem či Komunikace a tvořivé psaní v literární výchově.

Konference s prvky nonsensu se uskutečnila již v prosinci minulého roku 2011, jejímž hlavním tématem bylo tvořivé psaní zařazení do scénického umění a kde byla představena instalace a inscenace jako metoda některých vědecko-fantastických žánrů a dalších fantazijních prvků.

Jedna s důležitých konferencí se také uskutečnila v Liberci ve dnech 29.-30. března 2007 a tématem byla současná literatura pro děti a mládež. Na této konferenci byl příspěvek od Kateřiny Homolové (Homolová, 2007) týkající se srovnání světa opravdového a fantazijního, kdy autorka klade důraz především na představivost, hru se slovy a snovost. Další členové konference vystoupili v Liberci s neméně podnětnými tématy, kterými byli například Pohádky a rozvoj kreativity v hodinách literární výchovy od Jarmily Sulovské (Sulovská, 2007) či Několik poznámek o pohádce a fantazii.

7. Závěr teoretické části

V této další kapitole bych se chtěla zaměřit na základní shrnutí všech důležitých informací týkající se tématu nonsensu, nonsensových prvků v literatuře a zařazení této literatury do školní výuky.

Z výše uvedených kapitol vyplývá, že počátky nonsensu a specifické prvky této literatury nejsou historicky spjatý s delším časovým obdobím a týkají se relativně krátké doby, přesto si ve světové i české literatuře našly své místo a dokázaly si prosadit své místo v literatuře pro dospělé i v literatuře pro děti a mládež.

Z hlediska současné školy hraje nejdůležitější prvek v nonsensové literatuře především motivační prvek a role učitele a žáka sehrává v tomto procesu důležitou roli. Učitel svým přístupem zajišťuje zájem žáka o nonsensovou literaturu a volí vhodné metody přiměřené dětskému chápání, vnímání a kognitivním procesům jedince.

Z psychologického hlediska pak vnímáme použití nonsensových textů jako hlavní prostředek pro rozvoj imaginace, sebeuvědomění si vlastního prožitku za pomoci hry a tvořivé výuky spolu s prvky kritického myšlení.

Metody a formy výuky zvolené u nonsensových textů musí pedagog volit v závislosti na složení třídy jako kolektivu a musí dbát na sociální interakce ve skupině a na třídní klima.

Také z teoretické části vyplývá, že v dnešní době je téma nonsensu zařazeno celkem často do metodických prvků a téma nonsensu je spojeno s dalšími faktory jedince, které rozvíjí jeho dané kompetence, které by měl žák zvládnout.

U dětí mladšího školního věku jsme z odborného hlediska zjistili, že toto období je pro použití nonsensové literatury nejvhodnější, jelikož se ještě setkáme z hlediska psychologického s prvkem imaginace a hry, která je v tomto období důležitá a pomáhá dítěti překonat tuto životní etapu. Dětem z tohoto vývojového období je také blízký humor a vtip.

Shrnutím všech poznatků dojdeme k závěru, že nonsensová literatura přináší dětem jak z psychologického hlediska, tak i z hlediska didaktického rozvoj jejich osobnosti a také určitý prvek poznání a uvolnění ve formě různých aktivit.

Základním prvkem však musí být spolupráce učitele a žáka nejlépe za podpory rodiny, pak bude prosazení nonsensové literatury o mnoho snadnější.

,

II. Praktická část

8. Pedagogický výzkum

8.1 Obecná charakteristika

Chráska (Chráska, 2007) se ve své publikaci zaměřuje na metody pedagogického výzkumu. Uvádí zde, že základem klasických, většinou kvalitativně orientovaných, výzkumů je pozitivismus. Výzkum pak charakterizuje jako činnost systematickou a záměrnou, kde zkoumáme hypotetické výroky se vztahy předpokládanými a přirozenými jevy.

Dle autora (Chráska, 2007) se ve výzkumu řeší jeden nebo i více, zpravidla souvisejících, problémů. Řešení těchto problémů představuje řadu propojených kroků a realizovaných činností, které bývají v základním schématu.

Chráska dělí tyto kroky následovně (Chráska 2007, str. 12) :

stanovení problému

formulace hypotézy

testování (verifikace, ověřování) hypotézy

vyvození závěrů a jejich prezentace

8.2 Metodologická hlediska pedagogického výzkumu

8.1.1 Cíle pedagogického výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda je vliv motivace důležitý pro porozumění nonsensových textů a v jaké míře a jaké prvky tuto motivaci podporují.

Pro výzkum jsem použila dotazníkovou metodu, kterou jsem zvolila díky její přehlednosti a dobré i časté využitelnosti v praxi.

Při sestavování jsem vycházela z autora knihy Metody pedagogického výzkumu Chrásky, který klade důraz na srozumitelnost a přesnou formulaci otázek.

Při sestavování dotazníku jsme zjišťovali hlavně znalost některých prvků využívaných v nonsensu z praktického hlediska na konkrétní ukázce a jednotlivé otázky sestavovali tak, aby byly chápány i bez nutnosti jakýchkoli jiných než pracovních pokynů.

8.1.2 Formulace výzkumného problému

Téma této diplomové práce a její výzkumná část mě napadla v okamžiku, kdy jsem se neustále setkávala s motivací jako hlavním prvkem začátku i průběhu vyučovacího procesu. Proto jsem začala pozorovat a řešit, zda prvek motivace hraje ve školním procesu jednu z nejdůležitějších rolí. Zároveň jsem tento prvek zařadila i do dotazníkové formy a následně zkoumala.

Tento prvek byl pro mě důležitý také díky tomu, že věkové složení učitelů na škole, které jsem ve svém mladším školním věku navštěvovala, bylo celkem vysoké. Proto mě napadlo, zda i tito, dnes již učitelé ve zralém věku, chápou rámcové vzdělávací programy, jejich uplatnění a zařazují neobvyklé prvky do hodin, zařazují do vyučovací jednotky motivaci i nonsensové texty.

8.1.3 Stanovení hypotéz

Stanovením hypotéz a jejich dokázáním bych tak ráda přispěla k tomu, zda prvek motivace plní či neplní ve vyučovacím procesu základní funkci.

V pedagogickém výzkumu se opírám o následující problémy a hypotézy.

P1: Jsou žáci na 1. stupni schopni porozumět nonsensovému textu bez motivace?

H₀: Žáci 1. stupně nejsou schopni porozumění nonsensovému textu bez motivace.

H_A: Žáci 1. stupně jsou schopni porozumění nonsensovému textu bez motivace.

P2: Je prvek asociace ve formě ilustrace důležitý při pochopení nonsensového textu?

H₀: Prvek asociace ve formě ilustrace není důležitý při pochopení nonsensového textu.

H_A: Prvek asociace ve formě ilustrace je důležitý při pochopení nonsensového textu.

P3: Dokáží žáci mladšího školního věku pochopit nonsensový výraz v textu?

H₀: Žáci mladšího školního věku nedokáží pochopit nonsensový výraz v textu.

H_A: Žáci mladšího školního věku dokáží pochopit nonsensový výraz v textu.

P4: Má pohlaví žáků vliv na pochopení nonsensového textu?

H₀: Pohlaví žáků nemá vliv na pochopení nonsensového textu

H_A: Pohlaví žáků nemá vliv na pochopení nonsensového textu

P5: Jsou žáci schopni pochopit hlavní záměr autora u nonsensových textů?

H₀: Žáci nejsou schopni pochopit hlavní záměr autora u nonsensových textů

H_A: Žáci jsou schopni pochopit hlavní záměr autora u nonsensových textů

P6: Jsou žáci schopni samostatnosti bez motivace při práci s nonsensovými texty?

H₀: Žáci nejsou schopni samostatnosti bez motivace při práci s nonsensovými texty.

H_A: Žáci jsou schopni samostatnosti bez motivace při práci s nonsensovými texty.

8.1.4 Výzkumná metoda

Výše uvedenou dotazníkovou formu šetření je také nutné nějak ověřit.

Při testování hypotézy se dle Chráska (Chráska, 2007) rozhodujeme o přijetí hypotézy či její odmítnutí.

Ve svém pedagogickém výzkumu jsem zvolila metodu statistiky zvanou – **test dobré shody chí – kvadrát**.

Chráska (Chráska 2007, str. 71) tuto metodu charakterizuje jako kategorii testů významnosti, u které se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od četností teoretických odpovídajících dané nulové hypotéze. Následně pak testujeme hypotézu a vypočteme testové kritérium χ^2 . Výsledek pak porovnáme s kritickou hodnotou. Pokud je hodnota následně vypočtená menší než hodnota kritická, přijímáme hypotézu nulovou nebo hypotézu alternativní v opačném případě.

Pracujeme a vypočítáváme takzvané testové kritérium, kde používáme vzoreček,

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

kde x^2 – testové kritérium chí- kvadrát

P – pozorované četnost

O – očekávaná četnost

Chráska (Chráska, 2007) také dále ve své publikaci zdůrazňuje, že tuto kritickou hodnotu hledáme pro stupeň volnosti spolu s hladinou významnosti.

Počet stupňů volnosti dle Chrásky (Chráska 2007, s. 73) závisí u této statistické metody na počtu řádků v tabulce, z níž bylo kritérium vypočítáno. Počet stupňů volnosti je počet řádků tabulky, kterým by bylo možné přiřknout libovolnou hodnotu a přitom dodržet stanovený sloupec.

Hladinu významnosti Chráska (Chráska 2007, s. 72) definuje jako pravděpodobnost, že neoprávněně (nesprávně) odmítneme hypotézu nulovou. Tato pravděpodobnost může být zvolena dle závažnosti situace, ve většině pedagogických výzkumů se pracuje na hladině významnosti 0.01 (1%) nebo 0.05 (5%).

8.1.5 Výzkumný soubor

Výzkum byl prováděn na 2. základní škole v Mnichově Hradišti, tedy v místě mého bydliště. Pro tento výběr jsem se rozhodla z hlediska výběru menšího města a věkového složení pedagogů na prvním stupni a chtěla jsem zjistit, zda i starší učitelé věnují motivaci náležitou pozornost a zařazují nonsensové texty do výuky.

Základní škola mi vyšla vstříc a poskytla nutné informace k realizaci tohoto výzkumu. Celkem bylo rozdáno 138 dotazníků do 5. ročníků. Třídy byly vybrány náhodně, z těchto tříd pak byl vybrán vždy jeden ročník od 1. -5. třídy.

Pro nižší ročníky to byl nelehký úkol, proto učitelky některým dětem dotazník četli a děti odpovídaly na dané úkoly, avšak bez zařazení motivace či prvku nápovědy. Také z tohoto hlediska jsem zvolila úryvek takový, aby bylo možné zapojení všech ročníků.

Tímto bych celé základní škole, pedagogům i panu řediteli ráda poděkovala za umožnění tohoto výzkumu.

8.1.6 Realizace výzkumného šetření

Dotazníky jsem vypracovávala v období března 2011, abych je mohla poskytnout v průběhu mé školní praxe v období dubna a května 2011 k vyplnění učitelům na základní škole.

Před uskutečněním jsem o svolení nejprve požádala pana ředitele, který mi ve všem vyšel vstříc. Následně byly rozdány dotazníky do každého ročníku na prvním stupni (1. – 5. ročník) všem žákům a zadány instrukce, které by třídní učitelé měli dodržovat, především pak dětem neradit s vyplňováním dotazníků, s pochopením či významem slov a dotazníky jim zadat bez motivace formou samostatné práce.

Dotazník pro žáky

Dotazník obsahuje celkem šest otázek. Tyto otázky jsou s možností výběru (uzavřené) či bez výběru doplňováním (otevřené), týkající se především pochopení textu. Všechny dané otázky v dotazníku se týkají pochopení a významu nonsensového textu, který tvoří ukázka Jak vypátrat tiskařského šotka od Jiřího Žáčka. Všechny otázky tvoří obecné problémy, z nichž vycházejí i hypotézy.

Dotazníky se mi v krátkém čase vrátily zpět a mohlo začít statistické vyhodnocení získaných údajů.

8.3 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace

Výzkum byl proveden zjištěním platnosti předem stanovených problému, na kterých se žáci v dotazníkové formě podíleli.

8.3.1 Statistické vyhodnocení získaných údajů

8.3.1.1 Výzkumný problém č. 1

První výzkumný problém se týká porozumění textu u žáků 1. stupně základní školy. Vzhledem k tomu, že v dnešní době je kladen důraz především na porozumění a pochopení textu, zajímalo mě, zda hlavní prvek, v tomto případě motivace, nějak zásadně ovlivňuje porozumění.

Jsou žáci na 1. stupni schopni porozumět nonsensovému textu bez motivace?

H_0 : Žáci 1. stupně nejsou schopni porozumět nonsensovému textu bez motivace.

H_A : Žáci 1. stupně jsou schopni porozumět nonsensovému textu bez motivace.

K tomuto vyhodnocení jsme použili test dobré shody chí – kvadrát, kdy jsme si vypočítali testové kritérium, kterým budeme testovat nulovou hypotézu.

Vzoreček, již výše uvedený, použijeme i při tomto vyhodnocení:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

χ^2 = testové kritérium chí – kvadrát

P: pozorovaná četnost

O: očekávaná četnost

Počet stupňů volnosti : 4

Hladina významnosti: 0.05 (5%)

Kritická hodnota χ^2 : 0, 05 (4) = 9, 488

Oblast	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano, mohlo	37	34	3	9	0,265
Ne, nemohlo, psal to autor	50	40	10	100	2,500
Ne, nemohlo, skřítek neumí psát	39	34	5	25	0,735
Ano, mohlo, spletl se autor	12	30	-18	324	10,800
Celkem	138	138			14,300

Tabulka 1: Testové kritérium testu dobré shody chí-kvadrát

V případě odpovědi ANO, MOHLO, tedy dle vzorce dojdeme k hodnotě:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = \sum \frac{(37 - 34)^2}{34} = 0,265$$

A tímto získáme závěrečnou hodnotu 0,265. Takto postupujeme i u ostatních výpočtů.

Z této tabulky vyplývá, že hodnota testového kritéria $\chi^2 = 14,300$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. (Příloha 2).

Na základě tohoto zjištění musíme nulovou hypotézu odmítnout a přijímáme hypotézu alternativní, tedy že žáci na 1. stupni základní školy jsou schopni porozumět nonsensovému textu bez motivačního prvku.

8.3.1.2 Výzkumný problém č. 2

Druhý výzkumný problém se týká ilustrací a s ním spojeného prvku asociace. Pro děti mladšího školního věku jsme zvolili právě ilustraci, která jim asociuje hlavního hrdinu příběhu a navodí jim smysl a větší prožitek z textu, když vědí, o jaké hlavní postavičce či hrdinovi je daný úryvek či text.

P2: Je prvek asociace ve formě ilustrace důležitý při pochopení nonsensového textu?

H_0 : Prvek asociace ve formě ilustrace není důležitý při pochopení nonsensového textu.

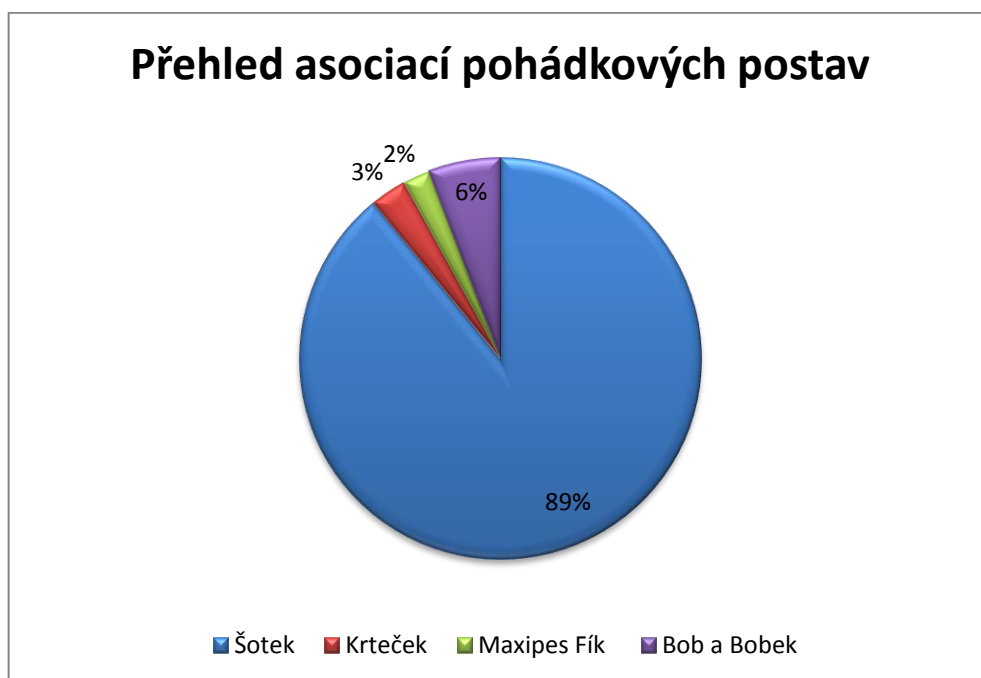
H_A : Prvek asociace ve formě ilustrace je důležitý při pochopení nonsensového textu.

Pro tento dotazník byly zvoleny postavičky šotka, Krtečka, Maxipsa Fíka a králíků v klobouku. Text od Jiřího Žáčka, který byl koncipován na základě nesmyslného šotka nám měl potvrdit, že děti jednak rozumí textu, ale také pochopí, o kterého hlavního hrdinu se jedná.

Úmyslně byly zvoleny kromě šotka takové postavy, které jsou dětem známé a v literatuře mají svou nezastoupitelnou roli, aby nedošlo k úmyslnému zmatení, ale aby děti měli prostor pro asociaci s textem a na základě ilustrace vhodně rozhodli.

První graf nám ukazuje celkový přehled o postavičkách a o asociaci všech dětí s ilustracemi pohádkových postav.

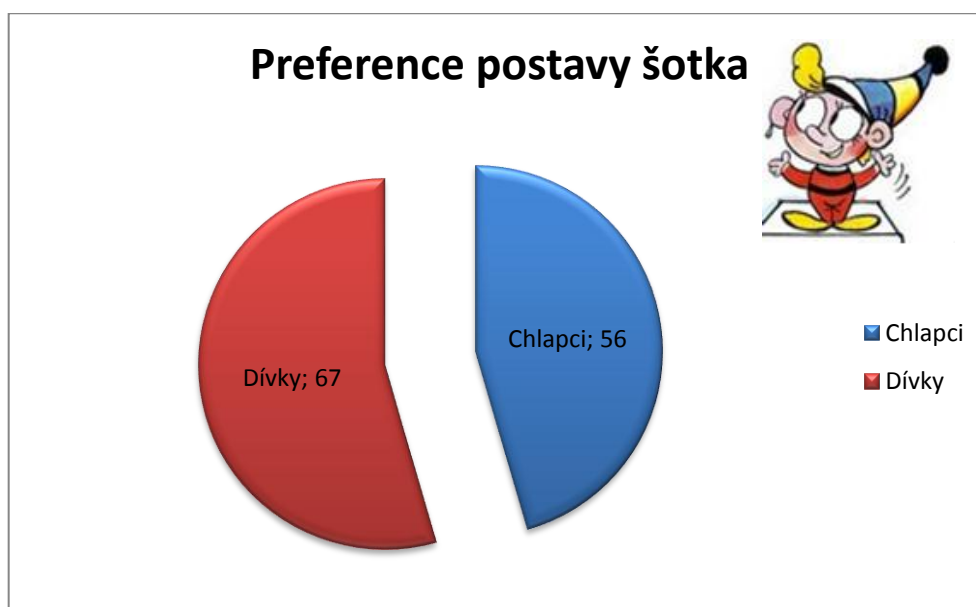
V prvním grafu vidíme, jaké asociace na dotazník s názvem Vypátrejte tiskařského šotka děti uváděli nejčastěji. Z koláčového grafu vyplývá, že nejvíce odpovědí bylo správných, tedy že se jedná o ilustraci šotka, podivné postavičky. Minimum odpovědí bylo špatných.



Graf 1: Přehled asociací pohádkových postav

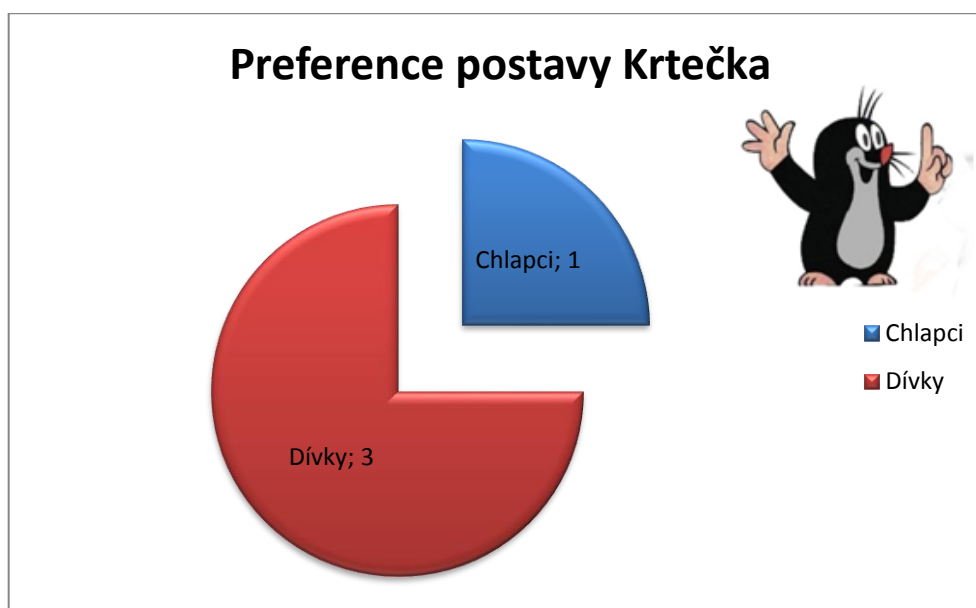
Následující grafy pak ukazují jednotlivé postavičky, které děti volili a počet chlapců a dívek nám udává, kdo tyto postavičky zvolil ve formě asociace na ukázkou od Jiřího Žáčka.

U postavičky šotka, tedy u odpovědi správné bylo nejvíce odpovědí.



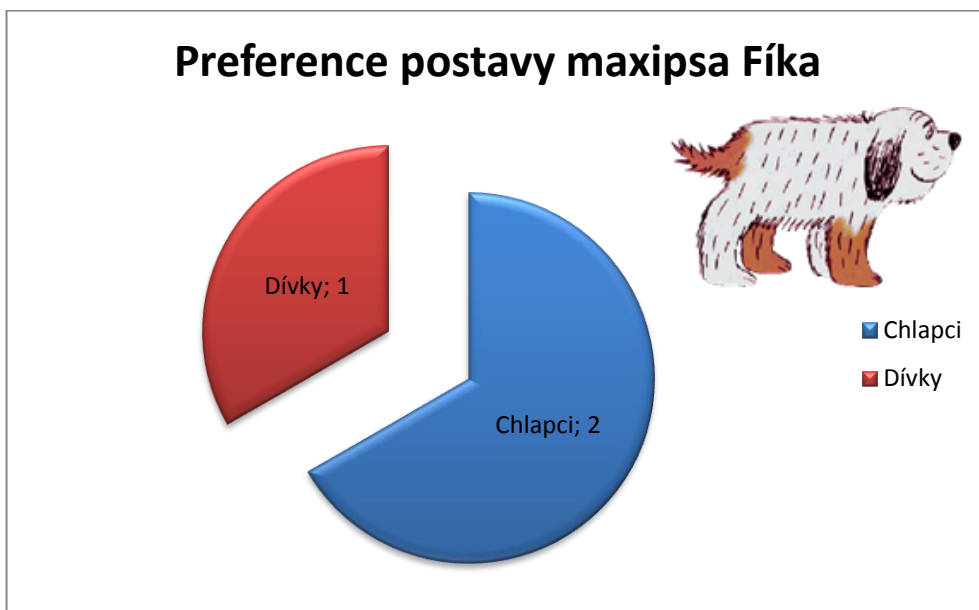
Graf 2: Preference postavy šotka

U následujícího grafu jsme se setkali pouze u čtyř respondentů, což je vzhledem k počtu všech respondentů celkem očekávaná hodnota.



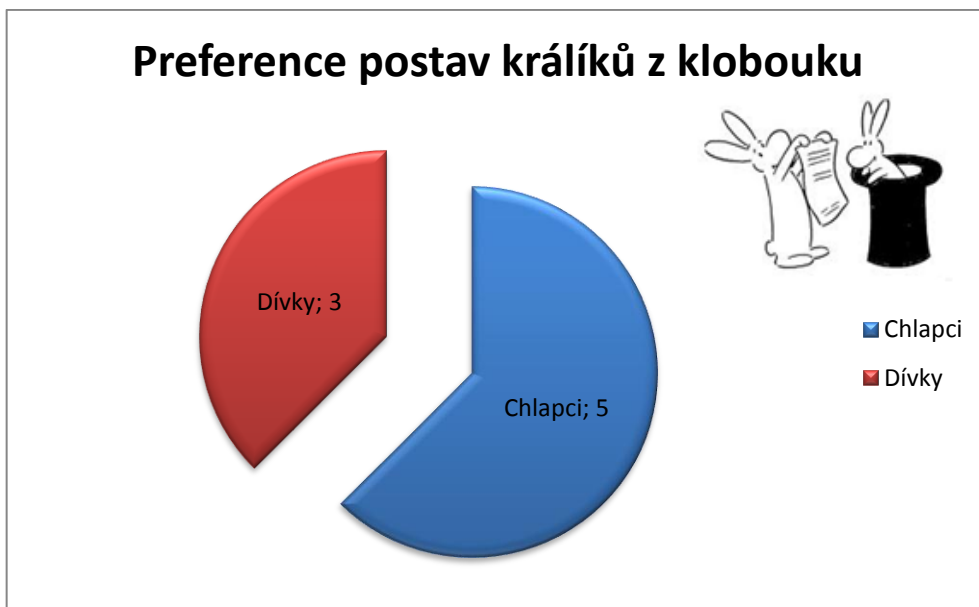
Graf 3: Preference postavy Krtečka

U postavičky maxipsa Fíka jsme našli negativních odpovědí vzhledem k ostatním otázkám nejméně. Je to nejspíše proto, že u dětí je tato postavička více známá nebo se s ní často setkávají.



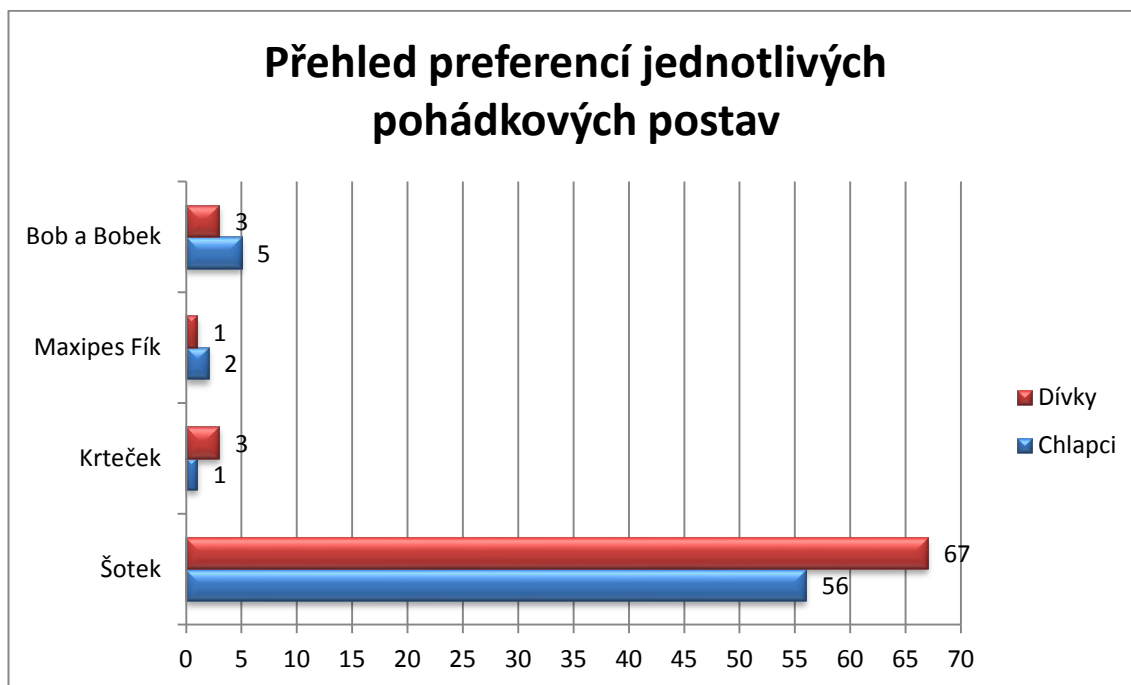
Graf 4: Preference postavy maxipsa Fíka

Preferenci postavy králíků z klobouku, tedy Boba a Bobka a negativních odpovědí s tím spojených dokazujeme především to, že tato postavička není dětem příliš známá nebo jim asociuje slovo šotek, někoho, kdo se často plete a dělá něco špatně.



Graf 5: Preference postav králíků z klobouku

Na závěr uvádím ve sloupcovém grafu přehled preferencí všech pohádkových postav. Z grafu můžeme říci, že podíl poslední správné odpovědi a ostatních předcházejících negativních odpovědí je patrný a děti jsou schopny pochopit výraz nonsensový, tudíž zde bereme v platnost hypotézu alternativní.



Graf 6: Přehled preferencí jednotlivých pohádkových postav

8.3.1.3 Výzkumný problém č. 3

Další výzkumný problém je zaměřen na nonsensový výraz či význam slov a na to, zda žáci dokáží naleznout tento výraz v textu, případně najít synonymum a výraz, který by nonsensovém odpovídal.

Cílem bylo zjistit, na jaké úrovni byly výrazy vyplněny, zda se jedná o odpovědi všechny, jen některé a žáci dokáží, spíše dokáží, spíše nedokáží nebo nedokáží vůbec rozeznat správný význam slov.

P3: Dokáží žáci mladšího školního věku pochopit nonsensový výraz v textu?

H_0 : Žáci mladšího školního věku nedokáží pochopit nonsensový výraz v textu.

H_A : Žáci mladšího školního věku dokáží pochopit nonsensový výraz v textu.

Slovní spojení ano znamená vyplněné všechny čtyři odpovědi v otázce číslo 2 u dotazníku (Příloha). Spíše ano znamená, že odpovědi, které byly vyplněny odpovídaly třem vyplněným položkám. Spíše ne znamenalo, že položky byly vyplněny pouze dvě a u nepochopení všech výrazů nebo kromě jednoho se jednalo o poslední bod, tedy nepochopení výrazu vůbec.

Pro výpočet budeme potřebovat vzoreček:

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

x^2 = testové kritérium chí – kvadrát

P: pozorovaná četnost

O: očekávaná četnost

Počet stupňů volnosti : 4

Hladina významnosti: 0.05 (5%)

Kritická hodnota x^2 : 0, 05 (4) = 9, 488

Oblast	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
ANO	70	35	35	1225	35,000
SPÍŠE ANO	24	34	-10	100	2,941
SPÍŠE NE	38	35	3	9	0,257
NE	6	34	-28	784	23,059
Celkem	138	138			61,257

Tabulka 2: Testové kritérium testu dobré shody chí-kvadrát

V případě odpovědi ANO dle vzorce dojdeme k následujícímu výpočtu:

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = \sum \frac{(70 - 35)^2}{35} = 35,000$$

Závěrečná hodnota tedy vychází 35,000 a obdobně tomu bude i při dosazení ostatních hodnot do vzorce.

Vzhledem k výše uvedeným hodnotám v tabulce je vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 61, 257$ větší než kritická hodnota 9, 488.

Proto na základě tohoto výsledku musíme odmítnout hypotézu nulovou a přijmout hypotézu alternativní, tedy že žáci mladšího školního věku jsou schopni pochopit nonsensový výraz v textu.

8.3.1.4 Výzkumný problém č. 4

U čtvrtého problému mě zajímalo pochopení nonsensového textu z hlediska pohlaví. Je totiž všeobecně známo, že jak dívky, tak u chlapci mají v tomto vývojovém období už svá specifická přání či touhy, která se projeví v preferenci určitého druhu četby či zájmů a ne pro každého nonsensový text představuje hlavní bod zájmu.

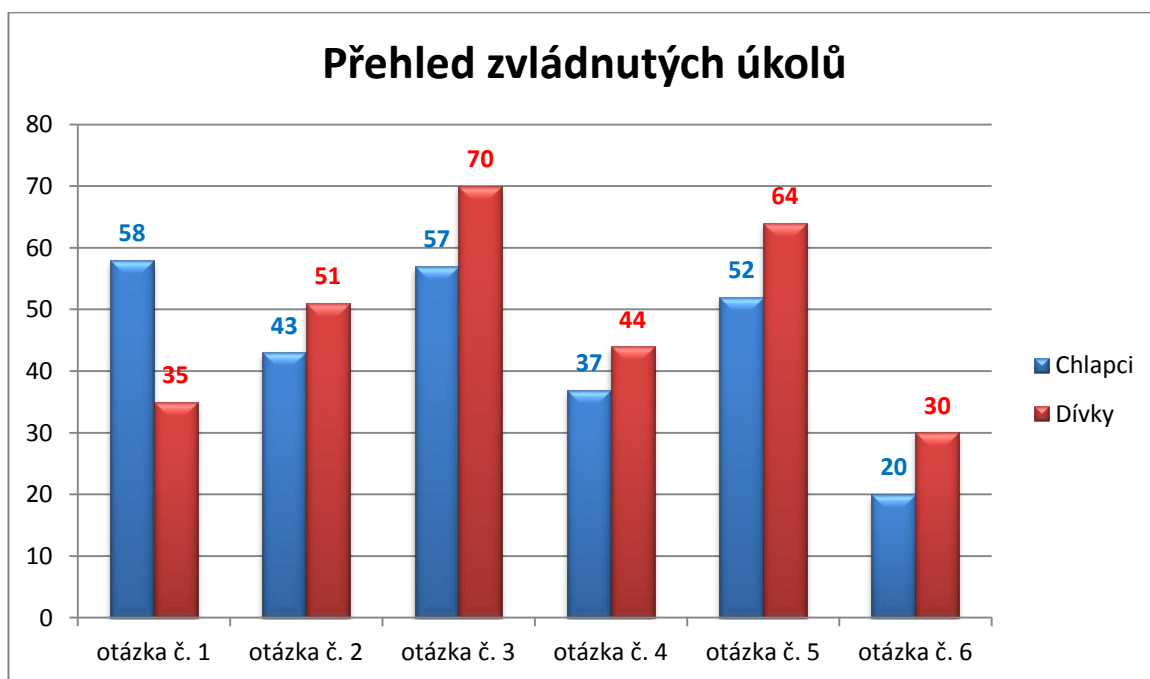
P4: Má pohlaví žáků vliv na pochopení nonsensového textu.

H_0 : Pohlaví žáků nemá vliv na pochopení nonsensového textu

H_A : Pohlaví žáků nemá vliv na pochopení nonsensového textu

Pro názornost zde přikládám níže uvedené grafy, které ukazují přehled splněných úkolů z hlediska pohlaví.

Sloupcový graf nám udává počty vyplněných úkolů, které se snažili chlapci i dívky vyplnit a z toho vyplývá i počet úkolů, které zvládli či pochopili dle jednotlivých pohlaví.



Graf 7: Přehled zvládnutých úkolů

V dalších koláčových grafech jsou pak znázorněny výsledky vyplněných úkolů dle pohlaví, to znamená počty splněných úkolů dívek v prvním grafu a v druhém grafu počty splněných úkolů u chlapců.



Graf 8: Skladba sledovaných objektů

Z uvedených dvou grafů je vidět, že srovnání pohlaví žáků nemá příliš vliv, jelikož výsledky jsou celkem srovnatelné.

Proto přijímáme tedy nulovou hypotézu, že pohlaví žáků nemá vliv na pochopení nonsensového textu.

8.3.1.5 Výzkumný problém č. 5

Další problém se týká pochopení hlavního záměru autora, tedy o čem vlastně báseň, tedy literární text pojednává.

P5: Jsou žáci schopni pochopit hlavní záměr autora u nonsensových textů

H_0 : Žáci nejsou schopni pochopit hlavní záměr autora u nonsensových textů

H_A : Žáci jsou schopni pochopit hlavní záměr autora u nonsensových textů

Žáci měli na výběr ze čtyř odpovědí, které jsou uvedeny i v následujících řádcích tabulky a které ukazují na hodnoty, které byly vyplněny.

Na tento výzkumný problém opět použijeme test dobré shody – chí kvadrát, abychom zjistili, zda přijmout nulovou či alternativní hypotézu.

K výpočtu potřebujeme již mnohokrát uvedený vzoreček:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

χ^2 = testové kritérium chí – kvadrát

P: pozorovaná četnost

O: očekávaná četnost

Počet stupňů volnosti: 4

Hladina významnosti: 0.05 (5%)

Kritická hodnota χ^2 : 0,01 (4) = 13,277

Oblast	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
legrácky	18	30	-12	144	4,800
krávy	24	29	-5	25	0,862
šotek	93	50	43	1849	36,980
vězení a zatýkání	3	29	-26	676	23,310
Celkem	138	138			65,952

Tabulka 3: Testové kritérium testu dobré shody chí-kvadrát

Při dosazení nejčastějšího výrazu, tedy slova šotek, dostáváme hodnotu 4,800, vzniklou z následujícího vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = \sum \frac{(18 - 30)^2}{30} = 4,800$$

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že hodnota testového kritéria, která byla vypočítána, tedy $\chi^2 = 65,952$ je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$.

Na základě tohoto výsledku musíme opět odmítnout hypotézu nulovou a přijmout hypotézu alternativní, tedy že žáci jsou schopni pochopit hlavní záměr autora u nonsensového textu.

8. 4 Závěr praktické části

V praktické části byly zjištěny prostřednictvím vyhodnocení dotazníků a použití statistické metody prvky u nonsensových textů, mezi něž lze zařadit pochopení textu, hledání správného výrazu či prvek asociace v podobě ilustrace.

Vyhodnocením prvního problému jsme získali závěr, že žáci jsou schopni porozumění textů na základě samostatné práce bez jakékoliv předcházející motivace.

Druhý problém, ve kterém jsme zjišťovali míru pochopení ilustrace na základě asociace s nonsensovým textem docházíme k názoru, že žáci mladšího školního věku jsou schopni pochopení a přijali tak alternativní hypotézu.

U otázky číslo dvě bylo zkoumáno, zda žáci mladšího školního věku dokáží nalézt správný výraz k nonsensovému výrazu a provést opravu. Na základě statistické metody jsme u této otázky došli k názoru, že žáci mladšího školního věku tohoto úkolu schopni jsou.

U pohlaví žáků jsme vyvodili ve čtvrté otázce závěr na základě vyplněných dotazníků a jednotlivých úloh, které dívky a chlaoci vyplnili. Došli jsme tak k hlavnímu názoru, že výsledky jsou rovnocenné a dochází tak k tomu, že pohlaví nemá žádný zásadní vliv na pochopení nonsensových textů.

Poslední, pátý problém nám objasňuje, zda jsou žáci schopni objevit v textu hlavní záměr autora, tedy o čem se autor vyjadřuje, neboli jaké je téma. Na základě vyhodnocení statistickou metodou byl výsledek poměrně jasný, tedy že žáci jsou schopni objevit záměr autora.

9 Závěr

Na závěr této diplomové práce bych ráda dodala, že mým cílem bylo veřejnosti objasnit tematiku nonsensu a jeho pochopení.

Teoretická část poukazuje na historický vývoj nonsensu s jeho specifiky i pojetím v dnešní době, které se výrazně mění. Mění se taktéž i psychologické i didaktické hledisko, které je nutným prvkem ve vzájemné interakci mezi učitelem a žákem, ale za důležité považujeme také formy a metody, mnohdy užitečné a zajímavé, které lze dále prakticky využít.

Historické hledisko vývoje světové i české literatury nám přináší pád i vzestup tohoto typu literatury a její představitelé se řadí po celá staletí k uznávaným. I dnešní doba je na prvcích nonsensu založena a díky těmto prvkům se v domácí literatuře setkáváme u nonsensových textů s četnými literárními oceněními.

Praktická část nám pak dotazníkovou formou vyhodnotila hledisko motivace a ostatních oceňovaných faktorů, mezi které patří především hra se slovy, ilustrace a prvek nesmyslna, což je dokázáno i hypotézami a toto poukazuje na důraz motivace.

Obě tyto části jsou pak propojeny z hlediska pedagogického a didaktického biologickým vývojem dítěte důkazem, že prvek motivace hraje výraznou roli při každé jeho vykonávané činnosti.

Závěrem bych chtěla dodat, že doufám, že budou nonsensové texty spolu s motivací používány ve výuce i nadále a ve větší možné míře.

Seznam použité literatury

BAUER, A. *Čestina na dlani: přehled světové a české literatury*. Olomouc: Rubico, 2007. ISBN 80-7346-068-8. 3. vyd. 432 s.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: 2008. ISBN 978-80-7372-371-2. 1. vyd. 25 s.

BRETON, A. *Otevřete, to jsem já*. Praha: Analogon, 2009. ISBN 978-80-904419-0-3. 1. vyd. 228 s.

BRYCZ, P. *Bílá paní na hlídání*. Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-00-02564-3. 1.vyd., 110 s.

CARROLL, L. *Alenka v kraji divů a za zrcadlem*, Praha: Slovart, 2005. ISBN 80-7209-642-7. 1. vyd., 191 s.

DVOŘÁK, D. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-556-3. 1. vyd. 142 s.

ECO, U. *Foucaultovo kyvadlo*. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0335-7. 1. vyd. 720 s.

FERLINGHETTI, L. *Čtu báseň, která nekončí*. Praha: Československý spisovatel, 1984. 1.vyd. 270 s.

FERLINGHETTI, L. *Nefér argumenty života*. Praha: Mat'a, 2005. ISBN 80-7287-107-2. 2. vyd. 182 s.

FUČÍKOVÁ, R. *Tomáš Garrigue Masaryk*. Praha: Práh, 2006. ISBN 80-7252-152-7. 1. vyd., 38 s.

GAJDOŠOVÁ, E. - HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8. 1. vyd. 324 s.

GEJGUŠOVÁ, I. - KUBECZKOVÁ, O. *Nové pohledy na českou literaturu a její vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7368-015-7. 1. vyd, 59 s.

CHARMS, D. *Let do nebe*. Praha: Volvox Globator, 1997. ISBN 80-7207-058-4. 1. vyd. 122 s.

CHMELÍKOVÁ, V. *Světová literatura pro děti a mládež*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-440-9. 1. vyd. 58 s.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*, Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4. 1. vyd. 265 s.

JANÁČEK, J. *Literatura pro děti a mládež*. Liberec: Technická univerzita, 1997. ISBN 80-7083-241-X. 1. vyd., 207 s.

JANÁČKOVÁ, B. *Přehled vývoje literatury pro děti a mládež*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2009. ISBN 978-80-7414-146-1. 1. vyd., 128 s.

JELÍNEK, I. *Básně I*. Praha: Ivo Železný, 1999. ISBN 80-237-3599-3. 1. vyd. 343 s.

KADLEC, F. *Praha lucemburská v obrazech*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01736-9. 1. vyd., 27 s.

KERN, H. - MEHL, K. - NOLZ, H. - PETER, M. - WINTERSPERGER, R. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-121-2. 3. vyd, 287 s.

KOBR, J. *Vývoj světové literatury*. Praha: Orego, 2011. ISBN 978-80-86741-98-7. 1. vyd., 175 s.

KOLEKTIV AUTORŮ A KONZULTANTŮ. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1. 2. vyd., 366 s.

KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. 1. vydání. ISBN 978-80-247-2433-1. 1. vyd., 265 s.

KRÁL, P. - ŠTOLBA, J. *Nejlepší české básně*. Brno: Host, 2011. ISBN 978-80-7294-557-3.

KRATOCHVÍL, M. *Modrý poťouch*. Praha: Triton, 2010. ISBN 978-80-7387-411-7. 1. vyd., 110 s.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 2. vydání. ISBN 80-7178-965-8. 1. vyd. ,155 s.

LEHÁR, J. - STICH, A. - JANÁČKOVÁ, J. - HOLÝ, J. *Česká literatura od počátku k dnešku*. Praha: Lidové noviny, 1998. ISBN 80-7106-308-8. 1. vyd, 559 s.

LOUCKÁ, P. *Dech, duch a duše češtiny*. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-01862-1. 1. vyd., 160 s.

- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1. 1. vyd., 134 s.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, 1. vydání. ISBN 80-7178-246-7. 1. vyd., 239 s.
- MATĚJČEK, Z. - POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Praha: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8. 1. vyd., 205 s.
- MENCLOVÁ, V. - SVOZIL, B. - VANĚK V. A KOLEKTIV AUTORŮ. *Slovník českých spisovatelů*. Praha: Libri, 2000. 1. vydání. ISBN 80-7277-007-1. 2. vyd., 822 s.
- MÍKOVÁ, M. *Josef/Jo357*. Praha: Baobab, 2009. ISBN 978-80-87060-24-7. 1. vyd., 95 s.
- MRÁZKOVÁ, D. *Písně mravenčí chůvy*. Praha: Baobab, 2009. ISBN 978-80-87060-26-1. 31 s.
- NEZVAL, V. *Anička skřítek a slaměný Hubert*. Praha: Albatros, 1988. 5. vyd., 326 s.
- NIKL, P. *Lingvistické pohádky*. Praha: Meander, 2006. ISBN 80-86283-49-6. 1. vyd. 55 s.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7. 1. vyd., 248 s.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, 2. vydání. ISBN: 80-7178-681-0. 5. vyd., 380 s.
- PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace*, Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-347-1991-7. 1. vyd., 127 s.
- POSÍŠIL, I. A KOLEKTIV AUTORŮ. *Světové literatury v kostce: americká, britská, francouzská, italská, latinské Ameriky, německá, ruská, španělská*. Praha: Libri, 1999. ISBN 80-85983-80-X. 1. vyd., 239 s.
- PRÉVERT, J. *Jen tak*. Praha: SNKLHU, 1958. 1.vyd. 189 s.
- PROCHÁZKOVÁ, E. *Myši patří do nebe*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01558-7-1.vyd., 103. s
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 1. vydání. ISBN 80-7178-170-3. 4. vyd., 481 s.

- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. 1. vydání. ISBN 80-7178-621-7. 1. vyd., 154 s.
- PTÁČKOVÁ, J. *Chyť si lelka na udici*. Praha: Knižní klub, 2008. ISBN 978-80-242-2124-3. 1. vyd. 100 s.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie: Příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005, 1. vydání. ISBN 80-7178-923-2. 2. vyd., 294 s.
- SKÁCEL, J. *Hodina mezi psem a vlkem*. Praha: ČS, 1964. 2. vyd. 61 s.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 1. vydání. ISBN 978-80-247-1821-7. 1. vyd., 292 s.
- SKÁLOVÁ, P. *Malostranská psí zima*. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01920-8. 1. vyd., 73 s.
- SOLDÁN, L. - HOFFMANN, B. - URBANEC, J. - PÍSKOVÁ, M. - CHAROUS, E. - SIEGLOVÁ, N. *Přehledné dějiny literatury III*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80- 85937-48-4. 1. vyd., 303 s.
- ŠIKTANC, K. *Adam a Eva*. Praha: ČS, 1968, 2. vyd. 77 s.
- ŠRUT, P. *Lichožrouti*. vPraha: Paseka, 2008. ISBN 978-80-7185-932-1. 1. vyd., 227 s.
- ŠRUT, P. *Pan Kdybych hledá kamaráda*. Praha: Paseka, 2009. ISBN 978-80-7432-006-4. 1. vyd., 60 s.
- ŠRUT, P. *Papírové polobotky*. Praha: Mladá fronta, 2001. ISBN 80-204-9811-X. 1. vyd. 71 s.
- ŠRUT, P. *Pohádky brášky Králíka*. Praha: Knižní klub, 2007. ISBN 978-80-242-1960-8. 1.vyd., 84 s.
- TOPOL, J. *V úterý bude válka*. Praha: Vokno, 1992. ISBN 80-85239-18-3. 2. vyd., 105 s.
- WERNISCH, I. *Cesta do Ašchabadu neboli Pumpke a dalajlámové*. Brno: Petrov, 1997. ISBN 80-7227-008-8. 1. vyd. 111 s.
- ZÁRUBA, B. *Jak se loví dinosauři*. Praha: Knižní klub, 2007. ISBN 978-80-242-1912-7. 1.vyd., 156 s.
- ŽÁČEK, J. *Text- appeal: Popěvky, odrhovačky a blues 1973-1984*. Praha: ČS, 1990, ISBN 80-202-0210-2. 2. vyd.

Seznam internetových zdrojů:

IBBY[online]

http://www.ibby.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=14

Bednář, J. [online] <http://www.svetovka.cz/archiv/2008/05-2008-rozhovor.htm>

Magid, V. [online] <http://www.advojka.cz/archiv/2011/1/umeni-institute-a-nonsens-experimenty-galerka>

Nonsensová hra, Belgie [online] <http://www.nonsensethegame.be/index2.php?lang=en>

Ústav pro českou literaturu, konference [online] <http://www.ucl.cas.cz/cs/akce/pripravovane-konference/1206-studentska-literarnvdna-konference-2012->

Literární konference [online] <http://www.literarniakademie.cz/konference-a-seminare>

Konference ostrava [online] <http://konference.osu.cz/cestina/dok/2010/kubeczkova-olga.pdf>

Konference liberec [online] http://kcl.fp.tul.cz/attachments/210_Soucasnost_2007.pdf

Limeriky online[online] <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/limerik>

Metodický portál RVP [online] www.rvp.cz

Seznam obrázků

Obrázek 1: Umberto Eco, Foucaultovo kyvadlo, str. 121.....	23
Obrázek 2: Prévert Jacques, Jen tak, str. 101.....	24
Obrázek 3: Ferlinghetti Lawrence , Čtu básen která nekončí, str.108-109.....	27
Obrázek 4: Nezval Vítězslav, Anička skřítek a slaměný Hubert, str.25	30
Obrázek 5: Žáček Jiří, Aprílová škola, str.52	31
Obrázek 6: Skácel Jan, Hodina mezi psem a vlkem, str.17.....	31
Obrázek 7: Šiktanc Karel, Adam a Eva, str.62.....	32
Obrázek 8: Šrut Pavel, Pan Kdybych hledá kamaráda, str. 48.....	33
Obrázek 9: Jelínek Ivan, Básně I, str. 327	34
Obrázek 10: Wernisch Ivan, Cesta do Ašchabadu neboli Pumpke a dalajlámové, str.88	37
Obrázek 11: Plamínek J.,Tajemství motivace, str.74.....	40
Obrázek 12:Průcha J., Moderní pedagogika, str. 76	42
Obrázek 13: Skalková J. Obecná didaktika, str. 237	48
Obrázek 14: Šrut Pavel, Papírové polobotky. str. 11.....	59
Obrázek 15: Nikl Petr, Lingvistické pohádky, str. 10	60

Seznam tabulek

Tabulka 1: Testové kritérium testu dobré shody chí-kvadrát	75
Tabulka 2: Testové kritérium testu dobré shody chí-kvadrát	81
Tabulka 3: Testové kritérium testu dobré shody chí-kvadrát	84

Seznam grafů

Graf 1: Přehled asociací pohádkových postav	77
Graf 2: Preference postavy šotka	78
Graf 3: Preference postavy Krtečka	78
Graf 4: Preference postavy maxipsa Fíka	79
Graf 5: Preference postav králíků z klobouku	79
Graf 6: Přehled preferencí jednotlivých pohádkových postav	80
Graf 7: Přehled zvládnutých úkolů	82
Graf 8: Skladba sledovaných objektů	83

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník	94
Příloha 2: Dotazník – vyplněný	95
Příloha 3: Kritické hodnoty chí- kvadrát.....	97
Příloha 4: Tlachapoud-Alenka v kraji divů a za zrcadlem (prac. list)	98

Přílohy

Příloha 1: Dotazník

VYPÁTREJTE TISKAŘSKÉHO ŠOTKA!

*Kluci, holky – pozor!
Tahle fotka,
to je podobizna
tiskařského šotka.*

*Všecka slova v okolí
převrací a komolí!
V tom je prostě mistr světa.
Neobstojí před ním
žádná věta.*

*KDO SE ŽENÍ? ČENICH!
PES MÁ ČTYŘI ROHY.
Pro legrácky má ten rošťák vlohy!*

*JÍTE RÁDI VÝRY?
HOLIČ STŘÍHÁ HLASY.
Copak nás má všechny za mamlasy?*

*OBUIJTE SI NOTY!
V NOCI PADÁ KOSA.
Potrestejte toho utřinosa!*

*KOŘENÍTE VEPŘEM?
TRÁVA ŽERE KRÁVU.
Zatkněte ho! Vždyť jsme přece v právu!*

(Jiří Žáček)

VYPÁTREJTE TISKAŘSKÉHO ŠOTKA

- 1) O čem je tato básnička
 - a) o legráčkách
 - b) o kravách co žerou trávu
 - c) o šotkovi, který pomíchal slova
 - d) o vězení a zatýkání
- 2) Zkus správně napsat slova, která šotek pomíchal
 - a) pes má čtyři rohy _____
 - b) tráva žere krávu _____
 - c) v noci padá kosa _____
 - d) jíte rádi výry _____
- 3) „Tahle fotka to je podobizna tiskařského šotka.“ (Jiří Žáček)
Jak mohl šotek vypadat ? Vyber obrázky ?



- 4) Co si představíte pod pojmem mamlas ?

- 5) „V tom je mistr světa.“, píše autor. Znamená to, že je v tom dobrý.
 - a) ano
 - b) ne

- 6) Co je na textu podivného a myslíš, že to tak může být i ve skutečnosti?
 - a) ano mohlo
 - b) ne nemohlo, psal to autor
 - c) ne nemohlo, skřítek psát neumí
 - d) ano mohlo, autor se spletl

Podivnosti: _____

Příloha 2: Dotazník – vyplněný

VYPÁTREJTE TISKAŘSKÉHO ŠOTKA!

Kluci, holky – pozor!
Tahle fotka,
to je podobizna
tiskařského šotka.

Všecka slova v okolí
převrací a komolí!
V tom je prostě mistr světa.
Neobstojí před ním
žádná věta.

KDO SE ŽENÍ? ČENICH!
PES MÁ ČTYŘI ROHY.
Pro legrácky má ten rošťák vlohy!

JÍTE RÁDI VÝRY?
HOLIČ STŘÍHÁ HLASY.
Copak nás má všechny za mamlasy?

OBUJTE SI NOTY!
V NOCI PADÁ KOSA.
Potrestejte toho utřínosa!

KOŘENÍTE VEPŘEM?
TRÁVA ŽERE KRÁVU.
Zatkněte ho! Vždyť jsme přece v právu!
(Jiří Žáček)

VYPÁTREJTE TISKAŘSKÉHO ŠOTKA

- 1) O čem je tato básnička
- a) o legráčkách
 - b) o kravách co žerou trávu
 - ☒ c) o šotkovi, který pomíchal slova
 - d) o vězení a zatýkání
- 2) Zkus správně napsat slova, která šotek pomíchal
- a) pes má čtyři rohy *pes má čtyři rohy*
 - b) tráva žere krávu *tráva žere kravu*
 - c) v noci padá kosa *v noci padá kosa*
 - d) jíte rádi výry *jíte rádi výry*
- 3) „Tahle fotka to je podobizna tiskařského šotka.“ (Jiří Žáček)
Jak mohl šotek vypadat ? Vyber obrázky ?



4) Co si představíte pod pojmem mamlas ?

Ře je někdo hloupý

5) „V tom je mistr světa.“, píše autor. Znamená to, že je v tom dobrý.

☒ a) ano

☐ b) ne

6) Co je na textu podivného a myslíš, že to tak může být i ve skutečnosti?

☐ a) ano mohlo

☒ b) ne nemohlo, psal to autor

☐ c) ne nemohlo, skřítek psát neumí

☐ d) ano mohlo, autor se spletl

Podivnosti: *místo řevicha se řeví čenich, místo nohou má pes rohy, místo výru
má rád výru, místo vlasů sbíhá kolic spoustu vlasů,
místo bad si obuje nohy, místo rosi padá rosa,
místo repřem koření repřem, tráva má šere trávu*

Příloha 3: Kritické hodnoty chí- kvadrát

Kritické hodnoty testového kritéria Chí-kvadrát (Chráška 2007)		
Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,1
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,624
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892

Příloha 4: Tlachapoud-Alenka v kraji divů a za zrcadlem (prac. list)

Tlachapoud

Je svač večer. Lysperní jezeleni

se vírně vrtáčeji v mokřavě.

Vetchaři hadroušci jsou

roztruchleni a selvy syští

teskmoskuhravě.

Střez se, střez Tlachapouda,

milý synu,

má tlamu zubatou a ostrý dráp.

Pták Zloškrv už se těší na

hostinu, vztekle číhá na tě Pentlochňap.

(Lewis Carroll)

O čem si myslíš, že básnička je ?

.....

Zkus napsat vlastními slovy:

lysperní jezeleni, svačvečer, střez se, vytáčeji se

.....

.....

Najdi v básničce nějaký rým (př. synu x hostinu):

.....

.....

Napiš jak podle tebe Tlachapoud vypadal (popř. nakresli)

.....

.....